

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

**KOMPOOVÁNÍ DĚTÍ V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ
S PŘIHLÉDNUTÍM K HUDEBNÍMU MINIMALISMU**

Disertační práce

Mgr. Gabriela Všeticková

Obor: Hudební teorie a pedagogika

Vedoucí práce: Doc. MgA. Mgr. Vít Zouhar, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlášení

Prohlašuji tímto, že jsem tuto disertační práci vypracovala zcela svépomocí a pouze na základě uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 17.2.2011

Poděkování

Děkuji tímto srdečně Doc. MgA. Mgr. Vítu Zouharovi, Ph.D. za četné inspirace, trefné poznámky a tu spoustu svého volného času, kterou mi obětoval.

Také děkuji Dianě Blom za ochotné poskytnutí svého *The Pulse Music Album*.

Disertační práce vznikla s podporou studentského grantu č. PdF_2010_030.

Mé milé babičce

Obsah

Slovo úvodem	VIII
1. Elementární komponování	1
1.1 Soudobá hudba v současné škole	1
1.2 Elementární komponování	9
1.2.1 Vývoj v zahraničí a u nás	13
1.2.2 Kompoziční proces	20
1.2.3 Bezbariérová hudební výchova	24
1.2.4 Formy práce a pracovní prostředí	25
1.2.5 Grafické notace	27
1.2.6 Role učitele v kompozičním procesu	30
1.2.7 Technika v kompozičním procesu	34
1.2.8 Hodnocení	35
1.2.9 Vztah kompozice a improvizace	37
1.2.10 Hodnocení a přínosy elementárního komponování	38
2. Kompoziční koncepce v hudební výchově	43
2.1 John Panter	44
2.2 R. Murray Schafer	56
2.3 George Self	69
2.4 Brian Dennis	74
2.5 Gertrud Meyer-Denkman	80
2.6 Response a Konzertpädagogik	89
2.7 Klangnetze	97
2.8 Slyšet jinak	104
3. Hudební minimalismus	113
3.1 Minimalismus a výtvarné umění	118
3.2 Charakteristika hudebního minimalismu	119
3.2.1 Hlavní znaky a kompoziční postupy	121

3.2.2 Minimalismus a populární hudba	125
3.3 Osobnosti	126
3.3.1 Recepce minimalismu u nás	131
3.4 Minimalismus a hudební výchova	132
4. Kompoziční projekty založené na principech minimal music	133
4.1 Všeobecně vzdělávací instituce	135
4.1.1 Diana Blom	135
4.1.2 Ulli Götte	146
4.1.3 Ortwin Nimczik	153
4.1.4 William Russo	157
4.1.5 François Förstel	159
4.1.6 Trevor Wishart	164
4.1.7 Bernhard Weber	166
4.1.8 Bert Gerhardt	169
4.1.9 Andreas Lehmann-Wermser a Anika Schade	171
4.1.10 Patricia Shehan Campbell	172
4.1.11 Ulrich Günther	174
4.1.12 Lars Oberhaus	175
4.1.13 Hildegard Krütfeld-Junker	176
4.1.14 Wolfgang Pardey	178
4.1.15 Stefan Kostka	179
Celkové zhodnocení	180
4.2 Hudební instituce	182
4.2.1 Carnegie Hall	182
4.2.2 London Sinfonietta	187
4.2.3 Berliner Philharmoniker	191
4.2.4 Metropolitan Opera	195
Celkové zhodnocení	199

Slovo závěrem	202
Seznam použitých pramenů a literatury	204
Resumé, Abstract, Resümee	221
Klíčová slova	225

Slovo úvodem

„*Music is a way of thinking, a way of knowing.*“¹

Hudba je přirozenou součástí našeho každodenního života. Svou kognitivní, afektivní, sociální a spirituální složkou obohacuje naše myšlení a cítění, a pomáhá nám pochopit sebe sama a svět kolem nás. Je nedílnou součástí všech společenských setkání, ať již rodinných, náboženských nebo jiných. Nejen poslech, ale i vytváření hudby je „od přírody“ přirozené každému člověku, je to jeho potřeba a potěšení. Stačí pozorovat děti předškolního věku, s jakým zaujetím zkoumají všechny možné zvuky ve svém okolí, pokličkami na hrnce počínaje a vymyšlením vlastních písniček konče. Bohužel, s nástupem do první třídy přestávají být tyto přirozené zájmy dostatečně rozvíjeny, a v důsledku tak společnost jistě přichází o značný počet talentovaných hudebních skladatelů, nebo přinejmenším o uvědomělé a vzdělané posluchače a hudební nadšence.

Je proto zapotřebí, aby kreativní potenciál, který si v sobě každé dítě nese, byl i v rámci povinné školní docházky náležitě podporován a podněcován. Příležitost k aktivnímu setkávání s hudbou by měl dostat bez výjimky každý – ne pouze zvláštní skupina „hudebně nadaných“ nebo dětí tzv. „s hudebním sluchem“. A právě jednou z možností, jak z hudební výchovy vytvořit zajímavý, aktivizující a tvořivý předmět (podobně, jako je výchova výtvarná, dramatická nebo literární) je elementární neboli dětské komponování.

Problematice elementárního komponování byla ve světové odborné literatuře od poloviny 60. let 20. století věnována značná pozornost. Existuje tak velké množství knih i drobnějších studií (publikovaných především ve Velké Británii, Spojených státech, Německu a Rakousku), které toto téma zkoumají z nejrůznějších úhlů pohledu. Především je potřeba jmenovat autory, jako jsou John Paynter, R. Murray Schafer, George Self či Gertrud Meyer-Denkman, kteří patřili (a patří) k průkopníkům dětského komponování. Na ně pak navazují autoři

¹ SWANWICK, Keith: *Teaching Music Musically*, London 1999, s. 23.

mladší generace – Michele Kaschub, Joanna Glover, George Odam či Keith Swanwick – kteří téma dále rozvíjejí a zasazují jej do nových souvislostí.

V oblasti české hudební pedagogiky stojí otázka komponování ve výuce stále na okraji vědeckého zájmu. Jedinými teoretickými reflexemi tohoto problému jsou v současné době texty Víta Zouhara, disertační práce Jaromíra Synka² (tedy autorů z okruhu projektu *Slyšet jinak*), diplomová práce Adriany Pertlové³, která porovnává výuku soudobé hudby na gymnáziích v České republice a v Německu, a zamýšlí se nad možnostmi jejího zprostředkování, a částečně též disertační práce Petra Drkuly⁴. K těmto pracím snad můžeme přiřadit zmínky v publikacích Ivana Poledňáka⁵, Hany Váňové⁶, nebo článek Petra Kadlece v časopise *Harmonie*, v němž reflektuje rozvinutý systém mimoškolního hudebního vzdělávání ve Skotsku.⁷

Podobně i téma hudebního minimalismu je v zahraničí již náležitě zpracováno. V popředí stojí především práce Wima Mertense, Keithe Pottera, Fabiana Lovisy, Ulricha Linkeho a Edwarda Stricklanda. Mým úkolem proto v tomto případě nebylo podat o minimalismu vyčerpávající informace (to už udělali jiní), pouze jsem se snažila nastínit základní pojmovou a obsahovou problematiku tohoto směru.

V českém prostředí se hudebnímu minimalismu podrobněji věnuje Matěj Kratochvíl, který mu věnoval i svou diplomovou práci⁸, Petr Kofroň nebo Vít Zouhar.

² SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008.

³ PERTLOVÁ, Adriana: *Výuka soudobé hudby na gymnáziích v České republice a Německu a možnosti jejího aktivního zprostředkování*, diplomová práce, Olomouc 2008.

⁴ DRKULA, Petr: *Hudební tvořivost v aktuálních proměnách obecného a pedagogického anglofonního diskurzu*, disertační práce, Olomouc 2006.

⁵ POLEDŇÁK, Ivan – POŠ, Vladimír: *Konfrontace. Materiály z mezinárodní konference o hudební výchově v letech 1961 – 1966*, Praha 1968.

⁶ VÁŇOVÁ, Hana: *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*, Praha 1989.

⁷ KADLEC, Petr: *Na čem Skoti nešetří*, *Harmonie* č. 2, 2007, s. 22-23.

⁸ KRATOCHVÍL, Matěj: *Minimalismus a česká hudba*, diplomová práce, Olomouc 2002.

Z výše zmíněného vyplývá, že prameny a literatura, ze které jsem ve své disertační práci čerpala, jsou především zahraniční provenience (jazykově anglické nebo německé), pouze zlomek je původu českého.

Cíle této disertační práce je možné stanovit ve dvou rovinách:

1. Zdokumentovat, analyzovat, porovnat a poprvé v českém prostředí souhrnně představit problematiku elementárního komponování ve vztahu k jejímu vývoji v zahraničí (a s tím související nejvýznamnější zahraniční hudebně-vzdělávací koncepce, které s prvkem komponování dětí v rámci hudební výchovy pracují).
2. Konkretizovat tyto poznatky na příkladu hudebního minimalismu – tedy na základě konkrétních zahraničních kreativních projektů zkoumat, zda a jakým způsobem lze provázat kreativní činnosti dětí v hudební výchově s technikami a postupy minimal music.

Vztah elementárního komponování a minimální hudby je v odborné literatuře v celosvětovém měřítku reflektován pouze minimálně (nejčastěji právě v souvislosti s konkrétními projekty, úkoly či cvičeními), o celkový zobecňující pohled na tuto problematiku nebo o vzájemné porovnání jednotlivých přístupů se dosud nepokusil nikdo. Tato práce je tudíž první, která o to alespoň částečně usiluje.

Dílčím cílem je také snaha o zviditelnění a popularizaci tohoto tématu v České republice, neboť přináší velké množství nových a zajímavých podnětů pro současnou hudební výchovu. O propagování kreativní a „bezbariérové“ hudební výchovy již deset let intenzivně usiluje olomoucký projekt *Slyšet jinak* (jediný projekt tohoto typu u nás), který tak představuje aplikování celé této problematiky v praxi.

Disertační práce je rozdělena do dvou tematických bloků a čtyř hlavních kapitol. První blok je věnován problematice elementárního komponování ve vztahu k soudobé hudbě a modernímu pedagogickému pojetí. Komponování dětí je zde popsáno a analyzováno z pohledu obsahové stránky a základních principů, vývoje, pozitivního přínosu, ale i problematických či sporných bodů.

V návaznosti na tuto obecnou charakteristiku jsou představeny nejvýznamnější zahraniční kreativní koncepce, které od 60. let 20. století s prvky elementárního komponování pracují (včetně olomouckého projektu *Slyšet jinak*, který na tyto koncepce metodologicky navazuje a čerpá z nich).

Druhý tematický blok zmíněná kreativní východiska konkretizuje na příkladu hudebního minimalismu a jeho kompozičních principů a technik. Stručně přibližuje minimal music jako jeden z nejvýraznějších směrů hudby druhé poloviny 20. století, jeho stylovou charakteristiku a přední skladatelské osobnosti. V poslední kapitole jsou pak představeny a analyzovány kreativní projekty, které v sobě propojují kompoziční postupy minimalismu s nejrůznějšími tvořivými činnostmi a elementárním komponováním.

V textu (především v prvním tematickém bloku) nejsou kladeny žádné významové rozdíly mezi termíny soudobá hudba, experimentální hudba, Nová hudba či hudební avantgarda. Jsem si vědoma, že tímto přístupem dochází k určitému zjednodušení a k drobným významovým nepřesnostem, ty jsou ale z pohledu této práce irelevantní. Podobně používám jako synonyma i pojmy hudební minimalismus, minimální hudba a minimal music, respektive elementární komponování, dětské komponování a komponování ve třídách. V tomto případě se jedná o termíny naprosto shodného obsahu a významu.

1.

Elementární komponování

1.1 Soudobá hudba v současné škole

„Warum nehmen wir immer Komponisten durch, die schon tot sind?“¹

Hovoříme-li o hudbě druhé poloviny dvacátého století a počátku století jednadvacátého, používáme termíny jako hudba soudobá, experimentální, avantgardní, nová a mnohé další. Již z této terminologické rozrůzněnosti je zřejmé, že stručně charakterizovat hudební vývoj po roce 1945 je velice obtížné, ne-li nemožné. Vyznačuje se extrémní pluralitou stylových a estetických východisek, z nichž ty nejvýraznější a nejvlivnější označujeme pojmy jako serialita, aleatorika, musique concrète, indeterminismus, minimalismus a dalšími. Je to vyhraněné umění, které se snaží neustále klást otázky a hledat na ně odpovědi. Na rozdíl od hudby předešlých staletí se nesnaží zprostředkovat ucelený obraz světa a orientovat se podle jednoznačných a předem stanovených pravidel. Právě naopak. Je to umění otevřené, mnohoznačné, které nezná žádné hranice. Boří stereotypy a snaží se provokovat. Je fragmentované a často si samo odporuje. Smývá hranice mezi tvůrcem a interpretem, i mezi tvůrcem a posluchačem. Zcela volně nakládá s formou a záznamem skladeb. Především ale v sobě odráží společnost a dobu, ve které vzniká.

Podobu moderní vážné hudby originálním způsobem utvářela celá řada osobností zvučných jmen, ať již to byl Stockhausen, Ligeti, Schaeffer, Kagel, Penderecki, Pärt či Boulez. Je ale především potřeba vyzvednout význam

¹ Žákyně, 14 let. WEBER, Bernhard: *Neue Musik und Vermittlung*, Hildesheim 2003, s. XIII.

amerického skladatele Johna Cage (1912 – 1992), který jako první formuloval hudbu v nejširším možném smyslu – jako vše, co zní a tedy vše, co vnímáme. Hudba je pro něj *sound and silence* – zvuk a ticho. Cage se svými experimenty (například s klavírem preparovaným různými předměty) zasloužil o velké rozšíření zvukových možností tradičních hudebních nástrojů a zároveň tím upozornil na zvukový potenciál všech věcí, které nás obklopují.

Pokud bychom ale přes vše výše zmíněné chtěli soudobou hudbu označit jediným slovem, mohlo by to být slovo emancipace. Domnívám se, že právě tento výraz novou hudbu nejpřesněji vystihuje, a charakterizuje procesy, které v sobě nese. Předně je to emancipace hluku v 50. letech (v návaznosti na italské futuristy Luigi Russola a Ferruccio Busoniho, a také na Edgara Varèse). Veškeré akustické fenomény se staly možným hudebním materiálem, což v důsledku zjednodušilo tvorbu a mělo velký vliv na utváření hudebního vyjadřování. „*Wherever we are, what we hear is mostly noise. When we ignore it, it disturbs us. When we listen to it, we find it fascinating.*“² Na opačném pólu stojí emancipace ticha jako zcela autonomní součásti hudebního díla. Právě této otázce se věnoval John Cage ve své patrně nejslavnější skladbě *4'33''* z roku 1952. Toto dílo lze považovat za extrémní formu práce s tichem, na jejímž konci ovšem stojí zjištění, že úplné ticho ve své podstatě neexistuje (a také, že každé dílo je závislé na prostředí, ve kterém je prováděno). Dalším charakteristickým znakem je emancipace jednotlivých prvků hudby, které se často stávají nosným pilířem – je to například emancipace času jako samostatné nosné veličiny, barvy zvuku, emancipace rytmu od harmonie, emancipace techniky a elektroniky, a tak by bylo možné pokračovat dále.

V důsledku všech těchto proměn soudobá hudba vyžaduje od posluchače otevřenost, pružnost a aktivní přístup. Neustále mu poskytuje nové a nové zvukové dojmy, které jsou mnohdy extrémního charakteru. Nelze k ní přistupovat vlažně a stereotypně. Nutí posluchače k vyjádření vlastního názoru, ať již pozitivního či negativního. Snad i proto je (dodejme, že neprávem) považována za jakousi zvláštní, izolovanou oblast, která je přístupná pouze vysoce

² CAGE, John: *Silence. Lectures and Writings*, Middletown 1979, s. 3.

specializovaným a vzdělaným zájemcům. Je s ní zacházeno jako s kuriozitou „...*in the otherwise sane world of music.*“³ To má za následek, že si poprvé v celých dějinách ceníme více hudby minulosti než současnosti.

V hudební výchově na školách je situace podobná. Soudobá hudba představuje v rámci současné hudebně-výchovné praxe tvrdý oříšek a ve vyučování hraje pouze marginální roli. Díky své stylové pluralitě, rozrůzněnosti estetických východisek a kompozičních konceptů je odsouvána na úplný okraj zájmu. Až příliš často nebývá do vzdělávacích plánů a osnov zahrnuta vůbec, nebo pouze okrajově ve vyšších ročnících. Její „image“ je silně pošramocena a až příliš často bývá odmítána nejen žáky, ale ve značné míře i samotnými pedagogy. Učitelé si s ní neví rady. Pokud se vůbec odhodlají do této rozvodněné řeky vstoupit, tak tradiční metody výuky, tedy výklad spojený s poslechem (jako nejčastěji používané postupy práce) nedokážou žáky náležitě zaujmout a poskytnout jim dostatečný vhled do světa pro ně zcela nových zvuků a výrazových prostředků. Jde ale spíše o to, „...*mehr von einem in der kompositorischen Praxis sich etablierenden emanzipatorischen Musikverständnis auszugehen, das alle Klangmöglichkeiten und Geräusche sowie besonders auch variable Gestaltungsmöglichkeiten zuließ, um diese dann im Sinne der Eigenproduktion musikdidaktisch zu nutzen.*“⁴

Téměř všichni autoři, kteří se zabývají tématem soudobé hudby ve škole ve spojení s kreativními činnostmi, si kladou otázku, jaké důvody vedou k jejímu nedůstojnému postavení v rámci společnosti a školy. Za všechny uveďme názor německých autorů Bäßlera a Nimczika, podle kterých je negativní hodnocení současné hudby způsobeno třemi hlavními faktory. Důležitou roli podle nich hraje skutečnost, že děti dnes až příliš často přicházejí do styku s hudbou pouze zprostředkovaně (prostřednictvím médií), která tak ovlivňují jejich vkus. Stále

³ SHERMAN, Robert W.: *Creativity and the Condition of Knowing in Music*, Music Educators Journal, October 1971, s. 22.

⁴ NIMCZIK, Ortwin: *Neue Musik in der Schule*, In: JANK, W. (ed.): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005, s. 197.

méně také samy aktivně zpívají či hrají na hudební nástroje. Druhým důvodem je nedostatečné zastoupení kvalitní hudební výchovy na základních školách (především v nejnižších ročnících), která by dostatečně rozvíjela dětskou kreativitu. S tím zároveň souvisí i třetí důvod, tedy to, že preference určitého typu hudby se vytvářejí do desátého roku věku dítěte.⁵ Z této skutečnosti je zřejmé, že s přibývajícím věkem dítěte se snižuje jeho schopnost vnímat a přijímat nové, neznámé a neobvyklé zvuky. Je tedy potřeba, aby se děti se současnou hudební produkcí seznamovaly co nejdříve.

Druhý bod zároveň upozorňuje na klíčový problém – potřebné změny v pojetí hudební výchovy a pedagogiky směrem k většímu zastoupení kreativních činností.

Stav současné hudební výchovy vykazuje mnohé nedostatky, mezi které patří v první řadě nedostatečné zastoupení tvořivých aktivit, a přílišný důraz kladený na teoretické znalosti o hudbě (bez hlubšího porozumění a autentického zážitku). *„Einem lediglich auf diese Weise erarbeiteten Wissen über Musik steht in der Regel keine klangliche Vorstellung gegenüber, ein hörend musizierendes Verstehen findet nicht statt.“*⁶ Z hudební výchovy se u nás postupem času a vlivem dalších okolností (společenských či politických) stal předmět pasivní, pro děti nezajímavý, který navíc ve většině případů nereflektuje jejich mimoškolní hudební zájmy. Při srovnání s ostatními estetickými výchovami – výtvarnou, pohybovou, dramatickou či literární – je rozdíl zřejmý na první pohled. Ve všech těchto výchovách mají děti od samého počátku možnost své nadání aktivně rozvíjet (jakkoliv jsou jejich pokusy zprvu neumělé). Asi si lze jen stěží představit situaci, kdy si děti sednou do lavic a budou si o obrazech a výtvarných technikách pouze číst a povídat. Stejným způsobem jsou od nejtějššího věku podporovány v rozvoji písemného projevu – psaní slohových

⁵ BÄBLER, Hans – NIMCZIK, Ortwin: *Neue Musik vermitteln*, In: BÄBLER, H. – NIMCZIK, O. – SCHATT, P. W. (ed.): *Neue Musik vermitteln. Analysen – Interpretationen – Unterricht*, Mainz 2004, s. 9.

⁶ NIMCZIK, Ortwin: *Musik lernen in der Schule?*, Musik und Bildung, č. 3, 2001, s. 2-3.

prací, básní, esejů. Co tedy brání tomu, aby i na poli hudby měly děti možnost rozvíjet vlastní tvořivost?

Současná hudební výchova je stále úzce svázána s evropskou durmollovou hudební tradicí, jejími schémata, notovým zápisem, zakotvením v tonalitě, a podobně. Zároveň je prostor pro kreativní vyjádření omezen na pouhou mechanickou nápodobu předem daných schémat a naučených vzorců (cvičení typu otázka – odpověď, ozvěna, předvětí – závětí či doprovod lidové písně), tedy „...hudba, která již byla vytvořena, a hudební prostor, který je tradován. Nikoli hudba, která bezprostředně vzniká přímo v hodinách hudební výchovy, a hudební prostor, který je právě aktivitami v hudební výchově znovu a znovu definován.“⁷ Interpretace je všeobecně přijímána jako standardní forma hudební kreativity. Již v polovině 60. let 20. století upozorňoval R. M. Thackray na skutečnost, že „...*musical performance or interpretation is usually looked upon as a legitimate substitute for creative work.*“ Takovýto přístup ale podle něj není správný. „*Music in education has for too long been regarded as mainly an interpretative art; the creative aspects of the subject have been either merely dabbled with, or left to the exceptionally gifted. [...] Singing songs by rote and reading, playing and listening to the music of others is no substitute to a child for making up his own music.*“⁸ Jak dodává Vít Zouhar, takovéto pojetí hudební výchovy s sebou přináší mnohá negativa. Prohlubuje intoleranci vůči hudební mnohosti, omezuje poznání, mnohdy traumatizuje a stigmatizuje, a vzbuzuje mylnou představu, že veškerá hudba již byla napsána a všichni skladatelé již vymřeli.⁹ Dalším důsledkem je také ztráta reflexe současného stavu hudební kultury a společnosti obecně. Jak již v roce 1969 konstatuje Roy Cooper, „...*it is an inevitable conclusion that our pupils appear to be the subjects of indoctrination with a highly stylized music culture which has no real*

⁷ ZOUHAR, Vít: *Slyšet jinak. Každý může být skladatelem*, His Voice, č. 3, 2005, s. 10.

⁸ THACKRAY, R. M.: *Creative Music in Education*, London 1965, s. 10-11.

⁹ ZOUHAR, Vít: *Slyšet jinak. Každý může být skladatelem*, His Voice, č. 3, 2005, s. 11.

*counterpart in their life and environment, either now or in the future.*¹⁰ A toto tvrzení je bohužel i v současnosti neméně aktuální a pravdivé.

Hudební výchova vykazuje známky jistého konzervatismu. Hudba, o které se děti ve školách učí, je především hudba 17. až 19. století. Od 60. let 20. století se ale objevují první náznaky, kdy „...*music educators seek in a different direction for new methods and materials. Inevitably this direction must lead to contemporary music.*“¹¹ Škola se nesmí stát skanzenem, který pouze opatruje těch několik nejvýznamnějších skladeb minulých staletí. Musí se více otevřít přítomnosti. A právě vývoj hudby po roce 1945 podnítil změny ve směřování hudební pedagogiky. Četní skladatelé a pedagogové začali vycházet z komplexnosti experimentální hudby a bohatosti jejích kompozičních východisek. Její zprostředkování dětem ve škole však vyžaduje nové adekvátní vyučovací metody – experimentální, otevřené, orientované na proces, pružné, produktivní, a nikoli pouze receptivní. Například rakouský hudební pedagog Hans Schneider shrnuje klady experimentální hudby směrem k výuce těmito slovy: „*Manche Tendenzen der neuen Musik kommen progressiven Lernformen entgegen: Die Erweiterung des musikalischen Materials unter Einbeziehung von Alltagsgegenständen und –geräuschen, die Voraussetzungslosigkeit hinsichtlich spieltechnischer Vorkenntnisse, das Ignorieren der Form und deren Fortführung in der für jedes Werk eigenes entstehenden Individualform oder die Orientierung an Collage und Cut-up-Technik – dies alles korreliert mit pädagogischen Schlagworten wie ‘Selbsttätigkeit’, ‘Primat des Tuns’, ‘Produktivität anstelle von Rezeptivität’, ‘Experimentelles Musizieren’ oder mit Definitionen aus dem Umfeld der Improvisations- und Kreativitätsdidaktik.*“¹²

¹⁰ COOPER, Roy: *What's All That Noise About? An Educational Experiment in Creative Music*, Music in Education, may/june 1969, s. 134-135.

¹¹ ARCHIBEQUE, Charlene Paullin: *Developing a Taste for Contemporary Music*, Journal of Research in Music Education, č. 2, 1966, s. 142.

¹² SCHNEIDER, Hans: *Klangnetze oder Die Suche nach adäquaten Methoden für die Vermittlung zeitgenössischer Musik*, In: SCHNEIDER, H. – BÖSZE, C. – STANGL, B.

Učení již nesmí být pouhým předáváním hotových poznatků, nýbrž proces hledání skutečnosti formou tvořivých činností. Tento postup sice nevede nejrychleji k cíli, ale pomocí neustálého kladení si otázek, zkoušení možností, občasného bloudění a nalézání odpovědí, vede k novým zkušenostem a ke komplexnímu poznání. Vědění je v tomto případě konstruováno skrze bezprostřední osobní zkušenost a zážitek. Praktické činnosti přinášejí radost z hledání a z nalézání nového, ale zároveň také z pochopení již známého v nových souvislostech. Angličtina pro tento přístup k vyučování používá výstižný termín *learning by doing*, nebo též *discovery learning*. Proces poznávání ale v tomto případě nemůže být totožný pro každého jedince (a vědění nemůže být předáno všem stejně v lineárním procesu). Právě naopak. Je silně individualizovaný a vyplývá z vlastní aktivity každého jedince, jeho duševních i tělesných předpokladů, jeho zkušeností, schopností, dovedností, talentu a mnoha dalších faktorů.

Změnu celkového pojetí hudební výchovy směrem k aktivitě a kreativitě napomáhá uskutečnit elementární komponování ve spojení s principy soudobé hudby. „*Die grundlegende Chance, in der Vielfalt des Neuen, die keine verbindlichen und exakt fixierten Wege mehr vorgibt, zu lernen, liegt im eigenen Erproben der Angebote im Sinne eines umgreifenden musikalischen Gestaltens.*“¹³ Hudba je živé, neustále se proměňující médium, které má mnoho tváří. Jak již bylo zdůrazněno, je odrazem doby a společnosti, ve které vzniká. Není tedy možné neustále setrvávat v minulosti, která již není pro současnou společnost aktuální. A je to hudební výchova, která „...*must assist in the task of restoring the student's faith in today, his hope in tomorrow, and his respect for yesterday. The key to it all is the present.*“¹⁴

(ed.): Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden, Saarbrücken 2000, s. 86.

¹³ NIMCZIK, Ortwin: *Am Neuen lernen. Gedanken zum Stellenwert Neuer Musik in der musikpädagogischen Ausbildung*, In: NIMCZIK, O. (ed.): *Musik – Vermittlung – Leben*, Essen 2001, s. 79.

¹⁴ SHERMAN, Robert W.: *Creativity and the Condition of Knowing in Music*, *Music Educators Journal*, October 1971, s. 22.

Soudobá hudba bohatostí svých estetických východisek, otevřeností forem a interpretací, a přístupností mnohých kompozičních principů nabízí příležitost pro všechny děti bez rozdílu, děti každého věku, talentované i ty bez jakýchkoliv předchozích hudebních zkušeností, „...weil diese Welt noch eine offene ist.“¹⁵

¹⁵ SCHNEIDER, Hans: *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts – ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*, Saarbrücken 2000, s. 64.

1.2 Elementární komponování

„*Musical thinking lies in the heart of composing.*“¹⁶

Pojem komponování či kompozice je odvozen z latinského výrazu *componere*, tedy sestavovat, skládat nebo též dávat dohromady. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* pojem *composition* vysvětluje jako „...*a term usually referring to a piece of music embodied in written form or the process by which composers create such pieces. Etymologically it suggests ‘putting together’, and in many societies this is regarded as a vocation requiring expertise, talent and an observance of implicit or explicit rules to ensure that the music will serve the function of its genre.*“¹⁷ Z této definice vyplývá, že komponování je vysoce specializovaná hudební aktivita (tvůrčí proces), pro kterou jsou primárně zapotřebí předpoklady jako zkušenosti, talent, a také znalost potřebných zákonitostí a postupů.

Komponování je valnou většinou veřejnosti vnímáno jako činnost, kterou mohou vykonávat pouze mimořádně nadaní jedinci – géniové – mnohdy s nadpřirozenými až magickými schopnostmi danými přímo od Boha (předobraz Mozarta jako „zázračného dítěte“). Vedle toho existuje také hluboce zakořeněná představa, že je potřeba si nejprve osvojit velké množství teoretických znalostí (spojovaných s tradiční notací a hudebním jazykem) a praktických dovedností, než je možné vůbec začít komponovat.

S podobně rezervovaným přístupem je lidmi vnímáno přirozené intuitivní objevování světa zvuků dětmi předškolního věku. Je označováno za (nepříjemný) „hluk“, a v lepším případě je tolerováno, v horším trestáno. Myslím, že se lze plně ztotožnit s názorem Susan Kenney, která tvrdí, že „...*maybe the reason*

¹⁶ SALAMAN, William: *Objectives and the Teaching of Composition*, British Journal of Music Education, č. 1, 1988, s. 6.

¹⁷ LINDLEY, Mark: *Composition*, In: SADIE, S. (ed.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, London 1991, s. 599.

*Western culture thinks that only a few gifted people can become composers is that we lose most of our composers before they turn eight.*¹⁸ Hraní si se zvuky, jejich prozkoumávání, spontánní skládání skladbiček a písniček je každodenní součástí života každého předškolního dítěte jako jakákoliv jiná činnost. Tento přirozený zájem ale může být později rozvíjen pouze za předpokladu, že jsou k tomu ve škole vytvořeny vhodné podmínky.

Definice kompozice se od 2. poloviny 20. století pod vlivem Johna Cage a dalších autorů značně rozšířila, a to na veškeré operace s hudebním materiálem. Cage hudbu popisuje jednoduše jako „*organization of sound*“¹⁹ a kompoziční proces definuje slovy: „*Structure in music is its divisibility into successive parts from phrase to long sections. Form is content, the continuity. Method is the means of controlling the continuity from note to note. The material of music is sound and silence. Integrating these is composing.*“²⁰ Komponování je tedy proces organizace zvuku a ticha.

Podobným způsobem formulují proces komponování i Durrant a Welch: „*A musical composition is created by anyone who has selected sounds and related them to others, intending that they should be sequenced into a particular order. [...] The composing process starts with children using the raw materials of sound, making conscious selections and rejections of these sounds to make music. If music is intended, then music it is!*“²¹ Komponuje tedy každý, kdo vybrané zvuky staví v určitém zamýšleném pořadí do vztahu k jiným zvukům. Rozhodujícím znakem komponování je pak záměr v tomto konání.

Veškerá hudba vyrůstá z kulturních a sociálních kořenů dané společnosti, a tedy i na komponování je potřeba primárně nahlížet jako na kulturně podmíněnou činnost – pod přímým vlivem tradic. Mezi přední zastánce této myšlenky patří David J. Elliott, který konstatuje, že „*...music-making is*

¹⁸ KENNEY, Susan: *Every Child a Composer*, General Music Today, Winter 2007, s. 31.

¹⁹ CAGE, John: *Silence. Lectures and Writings*, Middletown 1979, s. 3.

²⁰ CAGE, John: *Silence. Lectures and Writings*, Middletown 1979, s. 62.

²¹ DURRANT, Colin – WELCH, Graham: *Making Sense of Music. Foundations for Music Education*, London 1995, s. 22-23.

*essentially a matter of knowing how to construct musical sound patterns in relation to the traditions and standards of particular musical practices.*²²

Každé hudební dílo je tedy umělecky-sociálního původu a kulturně podmíněné jsou i kompozice vytvářené dětmi. Vyplyvají z jejich každodenní kulturní zkušenosti a prostředí, ve kterém žijí, a které si přenášejí i do školy. Etnická či náboženská příslušnost, rodinné zázemí, kulturní tradice a další faktory, to vše ovlivňuje způsob, jak děti k hudbě přistupují, jak ji vnímají a jak s ní pracují.

Otázky komponování na elementární úrovni se v minulosti dotkla celá řada hudebních skladatelů, ať již Igor Stravinský, Béla Bartók či Arnold Schönberg. Ten opodstatnění výuky kompozice „...to people who will never try it again after their student days“ zdůvodňuje tím, že jim napomáhá lépe hudbě porozumět a tím také získat potěšení z hudby a umění obecně.²³ Nelze zapomenout ani na progresivní a úspěšné kreativní koncepce Zoltána Kodályho či Carla Orffa, které si v celosvětovém měřítku získaly značný ohlas.

S pojmem elementární komponování se lze v literatuře setkat poprvé nejspíše v roce 1960 v článku nazvaném *Elementary Composition Project* americké autorky Janice S. Smith.²⁴ Ta v něm stručně informuje o jednom z prvních amerických projektů zaměřených na komponování dětí. V anglicky psané literatuře jsou pak nejčastěji používány termíny jako *classroom composing* nebo obecnější (*creative*) *compositional activities*. Britský hudební pedagog John Paynter pak hovoří o *making up music* nebo *positioning things together*.²⁵ V německých textech jsou nejčastěji užívány výrazy *Musikmachen*, *musikalische*

²² ELLIOTT, David J.: *Music, Education, and Musical Values*, In: LEES, H. (ed.): *Musical Connections. Tradition and Change*, Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education held in Tampa, Florida, USA, 1994, s. 9.

²³ SCHÖNBERG, Arnold: *Style and Idea*, New York 1950, s. 148. Citováno z LAWRENCE, Ian: *Composers and the Nature of Music Education*, London 1978, s. 138.

²⁴ SMITH, Janice S.: *Elementary Composition Project*, *Music Educators Journal*, č. 2, 1960, s. 85.

²⁵ PAYNTER, John: *Making Progress with Composing*, *British Journal of Music Education*, č. 1, 2000, s. 8.

Gestaltungsarbeit (Nimczik), případně *schöpferisches Musizieren* (Schafer) či prosté *Musik erfinden* či *komponieren* (Schneider).

Podle Víta Zouhara lze komponování ve třídách chápat dvěma způsoby – jako jednu z aktivit hudební výchovy, nebo také jako aktivizační výukovou metodu. Ta vede na jedné straně k prohloubení kompozičních dovedností žáka, na straně druhé se cíle metody promítají do obecných atributů vzdělávání, jako jsou výchova k tvořivosti, interdisciplinární a integrativní vzdělávání, vytváření pracovních, sociálních a komunikativních kompetencí a podobně.²⁶ Hlavním pilířem je rozvoj hudební tvořivosti.²⁷ A kreativní činnosti jsou tím, co nám často ve vyučování z různých důvodů chybí.

Označením elementární (někdy též tzv. dětské) komponování je zpravidla chápáno vytváření jednoduchých hudebních struktur prostřednictvím jednoduchých hudebních prvků a kompozičních principů. Jak zdůrazňuje Walter Kohlmann, „...es geht hier nicht um Befriedigung eines motorischen Spieltriebs und um blinden Aktionismus, sondern darum, Schülern durch eigenes Experimentieren, Entdecken, Planen, Reflektieren und Realisieren einen Zugang

²⁶ SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 89.

²⁷ Kreativitou v oblasti hudby se podrobně zabývá ve své disertační práci Petr Drkula (DRKULA, Petr: *Hudební tvořivost v aktuálních proměnách obecného a pedagogického anglofonního diskurzu*, disertační práce, Olomouc 2006.), který ji dává do souvislosti především s pojmy jako originalita (*originality*), objevování (*discovery*) a hodnota (*value*). Podobně i Barnes definuje tvořivost jako „*Imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and value.*“ (BARNES, Jonathan M.: *Creativity and Composition in Music*, In: PHILPOTT, Ch. – PLUMMERIDGE, Ch. (ed.): *Issues in Music Teaching*, London 2001, s. 95.). Ivo Medek pak mluví o “archetypální kreativě”, kterou vlastní úplně všichni, a která je „*zakotvena v potřebě vytvářet vlastními prostředky zvuky, prostředky, které sami ovládáme a máme z toho potěšení, nikoliv stres a nervozitu z posouzení (odsouzení) ostatními.*“ (MEDEK, Ivo: *Několik poznámek k hudební kreativě*, In: ZOUHAR, V. – MEDEK, I. – SYNEK, J. (ed.): *Slyšet jinak '03. Tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*, Sborník ze semináře zaměřeného na rozvoj kreativity v hudebních činnostech konaného 18. – 20. 11. 2003 na Katedře hudební výchovy PdF UP v Olomouci, Brno 2004, s. 25.)

*zur Musik zu eröffnen, der im Gegensatz zum ausschließlich kontemplativen Hör- und Analyseunterricht auch konkrete Erfahrungen im produktiven Umgang mit Klängen vermittelt.*²⁸ Elementární komponování tak staví do přímého protikladu k receptivním činnostem v hudební výchově a analýzám skladeb, neboť dětem poskytuje mnohdy ojedinělou příležitost k vlastnímu kreativnímu vyjádření a tím i k získávání cenných a trvalých hudebních zkušeností. Na stejný problém upozorňuje i Keith Swanwick – „*Curiosity is not aroused by dictating notes on the lives of musicians or on social history, or by always telling pupils what to listen for, or by treating a performing group as if it were a kind of machine. There should be some scope for choice, for decision-making, for personal exploration.*“²⁹ Podle jeho mínění je potřeba vzbudit v dětech zvědavost, touhu po objevování neznámého, a zároveň jim dát prostor pro vlastní rozhodování a vlastní zodpovědnost.

Vhodným prostředkem pro povzbuzení kreativity a produktivity dětí je právě experimentální hudba. Pro žáka, který chce tvořit, již není nadále nutné se nejprve naučit spoustu obtížných pravidel. Najednou má k dispozici veliké množství hudebního materiálu, kterým se může nechat inspirovat k vlastní umělecké činnosti.

1.2.1 Vývoj v zahraničí a u nás

Téma komponování dětí se v literatuře objevuje poměrně záhy. Například již v roce 1941 prezentovala Dorothea Doig dva projekty, v jejichž rámci děti skládaly vlastní melodie k vybranému textu či tématu.³⁰ Vzhledem

²⁸ KOHLMANN, Walter: *Projekte im Musikunterricht. Schüler erfinden und gestalten Musik*, Weinheim und Basel 1978, s. 11.

²⁹ SWANWICK, Keith: *Teaching Music Musically*, London 1999, s. 54.

³⁰ DOIG, Dorothea: *Creative Music. I Music Composed for a Given Text*, Journal of Educational Research, č. 4, 1941, s. 263-275. DOIG, Dorothea: *Creative Music. II Music Composed on a Given Subject*, Journal of Educational Research, č. 5, 1942, s. 344-355.

k uvedenému roku zde pochopitelně chybí návaznost na experimentální hudbu. Autorka také pracovala s tradiční notací a hudebními schémata.

O elementárním komponování ve smyslu, jak jej chápeme nyní, lze mluvit až od 60. let 20. století. Ve stejné době se také začíná diskutovat o možnosti většího zapojení hudebních skladatelů a profesionálních hudebníků do pedagogického procesu – podle mnohých by to měla být samozřejmá součást jejich uměleckého působení.³¹

Za prvními projekty zaměřenými na komponování ve třídách a využívajících nových poznatků experimentální hudby bylo úsilí o prosazování soudobé hudby do hudební výchovy. Nikoli tedy komponování samé, nýbrž poznávání soudobé hudby bylo hlavním cílem prvních projektů ve Spojených státech, Kanadě a Velké Británii ve druhé polovině 20. století. Na první americké projekty v průběhu následujících třiceti let více či méně úspěšně navázaly hudebně progresivní evropské státy v čele s Velkou Británií, Německem a Rakouskem (ozvuky jejich snah můžeme v menší míře pozorovat i u nás). Jak konkrétně tyto snahy vypadaly?

Počátečním impulsem projektů zaměřených na rozvoj hudební kreativity bylo ve 40. a 50. letech minulého století minimální zastoupení hudby 20. století ve všeobecné hudební výchově. Snaha o její zpřístupnění a hledání nových způsobů, jak s ní žáky seznamovat, následně vedla k prvnímu experimentálnímu využití improvizace a kompozičních technik.³²

Americký *Contemporary Music Project*³³ probíhal na vybraných základních a středních všeobecně vzdělávacích školách pod finanční záštitou

³¹ OWENS, Peter: *The Contemporary Composer in the Classroom*, British Journal of Music Education, č. 3, 1986, s. 343.

³² ZOUHAR, Vít: *Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům*, In: *Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtě Lea Kestenberga*, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29.11-1.12.2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 187.

³³ *The Contemporary Music Project for Creativity in Music Education. Music Educators National Conference*, Music Educators Journal, March 1968, s. 41-72.

Fordovy nadace v letech 1959 až 1973 (do roku 1963 pod názvem *Young Composers Project*) a jeho iniciátorem a vedoucí osobností byl hudební skladatel a pedagog Norman Dello Joio. Prvotním cílem projektu bylo pokusit se nalézt vhodné způsoby a postupy jak dětem prezentovat soudobou hudbu. Teprve postupně se začal klást zvýšený důraz na tvořivé činnosti.

Projekt probíhal ve dvou základních rovinách – ve školách s dětmi a na univerzitách se studenty a pedagogy. Ve školním prostředí se celý proces odvíjel stále ještě v intencích tradiční výuky. Na jednotlivých školách hostovali mladí skladatelé do 35 let. Jejich úkolem bylo s dětmi intenzivně pracovat a komponovat, také skládat vlastní skladby pro školní orchestry a se studenty poté díla nacvičovat. Dílčím úkolem bylo také vyhledávání výrazných tvořivých talentů v řadách studentů.³⁴ Tento pracovní postup představoval přínos pro obě strany – studenti dostali příležitost seznámit se podrobněji s oblastí soudobé hudby a skladatelé se mohli profesně uplatnit. Přesto výuka kompozice pouze doplnila tradiční výuku zpěvu a hry na nástroj v hudební výchově.

Podle Vanett Lawlerové byl projekt ve své době hodnocen velmi pozitivně všemi stranami – hudebníky z povolání, skladateli, kritiky, pedagogy i školní správou v čele s řediteli jednotlivých škol. A jak podotkl hudební kritik časopisu *Washington Post* Paul Hume, „...těžko si lze představit, že by něco mohlo účinněji zapůsobit na špatně informovanou veřejnost, aby docenila životní důležitost tvořivých aspektů hudby. Pro vývoj v naší zemi neexistuje nic důležitějšího“.³⁵

Hlavním přínosem *Contemporary Music Project* je však způsob „...jakým vůbec poprvé spojil učitele a skladatele v hudební výchově při vytváření programů, jakým prověřil metodiku elementárního komponování (zvuk – rytmus –

³⁴ LAWLEROVÁ, Vanett: *Tvořivost v hudební výchově*, In: POLEDŇÁK, Ivan – POŠ, Vladimír (ed.): *Konfrontace*, Praha 1968, s. 102-103.

³⁵ LAWLEROVÁ, Vanett: *Tvořivost v hudební výchově*, In: POLEDŇÁK, Ivan – POŠ, Vladimír (ed.): *Konfrontace*, Praha 1968, s. 102-103.

struktura) a také vytvořil organizace seminářů (dominový efekt skladatel – učitel – žák), které se objevují i v mnoha dalších projektech a přetrvávají dodnes“.³⁶

Ve Velké Británii se od druhé poloviny 60. let na různých typech škol setkáváme s projekty zaměřenými na kreativní přístupy v hudební výchově, které koordinovala univerzita v Yorku. Projekty byly postaveny na práci dvou předních představitelů tzv. progresivní ideologie³⁷, hudebních pedagogů Johna Payntera a Petera Astona. Ti propojili podněty experimentální hudby s hudební pedagogikou a své poznatky shrnuli v knize *Sound and Silence. Classroom projects in creative music* (1970).

Obecným cílem jejich ***Creative Music Project*** bylo opět zpřístupňování soudobé hudby dětem. Na rozdíl od projektu amerického se však jejich akcent přesunul z učení o hudbě a instruování k vlastní kreativní tvorbě a prožitku: „*We believe that young people deserve a truly liberal education, alive with the excitement of discovery. This excitement is a first step: the details, disciplines and skills will follow. Without a sense of adventure true education is impossible.*“³⁸ Ve středu zájmu již nestála existující skladba, ale dítě jako jedinečná tvůrčí osobnost. Primárním cílem byla kreativní práce dětí s nevyčerpatelným množstvím zvuků, které poskytuje současná hudba. Experimentování s nimi, jejich fixování a následná interpretace vlastních skladeb (tedy postup základní zvukový materiál – struktura – interpretace).

³⁶ ZOUHAR, Vít: *Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům*, In: Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtě Lea Kestenberga, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29.11.-1.12.2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 187.

³⁷ Termín britského teoretika Martina Skilbecka.

³⁸ PAYNTER, John – ASTON, Peter: *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge 1970, s. 3.

Jinými slovy řečeno, „...*komponování přestalo být pouhým prostředkem k poznávání již existující hudby, nýbrž východiskem i cílem a také rovnocenným tématem hudební výchovy*“.³⁹

Vedle těchto projektů působila již v 60. letech celá řada autorů, kteří vytvářeli vlastní pojetí kreativní hudební výchovy ve vztahu k soudobé hudbě. Patří k nim R. Murray Schafer, George Self, Brian Dennis, nebo v Německu Gertrud Meyer-Denkman. O těchto autorech a dalších projektech (*Response* a *Klangnetze*) bude podrobně pojednáno v následující kapitole.

České hudební školství a pedagogika byla ve druhé polovině 20. století těžce poznamenána přítomností totalitního režimu v zemi, který ji na dlouhá léta izoloval od aktuálního dění v západních státech. Zároveň zde přetrvávala (a dodejme, že stále přetrvává) silná tradice herbartovského pojetí školy, která značně omezuje prostor pro žakovu vlastní tvůrčí aktivitu.

„*Domnívám se, že i u nás by měly pedagogické fakulty z vlastní iniciativy usilovat o navázání velmi těsného kontaktu s mladými skladateli a zainteresovat je o hudebně výchovné problémy, i když je nesporné, že i sami skladatelé si musí být plně vědomi své odpovědnosti a svého podílu na hudebním rozvoji mládeže. Vždyť je v jejich vlastním zájmu získat pro svou tvorbu co nejvíce zanícených mladých posluchačů.*“⁴⁰ Těmito slovy reagoval Libor Melkus na referáty, které vyslechl v roce 1964 na konferenci ISME v Budapešti (mezi nimiž zazněl i příspěvek iniciátora *Contemporary Music Project* Normana Dello Joio *Nová hudba a tvořivá hudební výchova*⁴¹). V našem prostředí myšlenka vskutku vizionářská, která nebyla naplněna ještě dalších téměř čtyřicet let.

³⁹ ZOUHAR, Vít: *Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům*, In: *Inovace v hudební pedagogice a výchově*. K poctě Lea Kestenberga, Sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29.11.-1.12.2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 188.

⁴⁰ MELKUS, Libor: *Problematika hudební výchovy na všeobecně vzdělávacích školách a příprava hudebních pedagogů*, In: HOLZKNECHT, Václav – POŠ, Vladimír (ed.): *Člověk potřebuje hudbu*, Praha 1969, s. 75-76.

⁴¹ POLEDŇÁK, Ivan – POŠ, Vladimír (ed.): *Konfrontace*, Praha – Bratislava 1968, s. 20.

První pokusy zapojit tvořivé činnosti obecně do osnov předmětu hudební výchova se u nás objevují ve druhé polovině 60. let. Tvořivé aktivity měly doplňovat dvě hlavní složky hudební výchovy, tedy zpěv a poslech. Neexistoval zde však prostor, aby tyto činnosti vybočily z rámce tradičního pojetí hudební výchovy. Tvořivost se stále omezovala na pouhou reprodukci a mechanickou nápodobu předem daných schémat, které vycházely ze západní dur-mollové a domácí folklórní tradice. Navíc tyto snahy o změnu pojetí hudební výchovy narážely na značný odpor a nesouhlas jak vysokoškolských pedagogů, tak samotných učitelů. Ti se domnívali, že „...*hudebně tvořivé projevy jsou výsadou jen hudebně nadaných a že tedy hudební improvizace nemůže být obecně platnou složkou základní hudební výchovy. Nutit všechny děti k improvizaci je prý omyl, protože více než polovina z nich nemá k této činnosti předpoklady a ani o ni nemá zájem.*“⁴² Zároveň dochází k odmítání a zatracování experimentální hudby. V důsledku pak dominantním prvkem hlavního proudu hudební výchovy ještě dlouho zůstává „...*hudba, která již byla vytvořena a hudební prostor, který je tradován*“⁴³. Požadavky Libora Melkuse nemohly být uvedeny do praxe.

Teprve v současnosti s nástupem Rámcových vzdělávacích programů dochází k narušování zažitého stereotypu, ale jen velice pozvolna. Jak tedy pojímá tvořivost v hudební výchově nově vzniklý RVP pro základní vzdělávání? Hudební výchova je zde (spolu s výchovou výtvarnou) součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, která má za úkol zprostředkovat žákům tzv. umělecké osvojení světa (osvojování s estetickým účinkem). Děje se tak prostřednictvím činností (vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových), a to v rovině produkce, recepce a reflexe. Přestože by takto pojatá hudební výchova měla mj. vést k učení se prostřednictvím vlastní tvorby, zůstávají tvořivé činnosti vokální i instrumentální pouze na úrovni řízené improvizace (rytmizace, melodizace, hudební hry: ozvěna, otázka – odpověď, tvorba předeher, meziher, doher apod.). Ačkoliv se tedy elementárním komponováním zahraniční hudební pedagogika

⁴² SEDLÁK, František a kol.: *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*, Praha 1983, s. 218.

⁴³ ZOUHAR, Vít: *Slyšet jinak: každý může být skladatelem*, His Voice č. 3, 2005, s. 10.

zabývá již téměř půl století, není v RVP ZV této problematice věnována jediná zmínka. V rámci vytváření Školních vzdělávacích programů však snahám učitelů o zavádění nových kreativních metod nic nebrání.

I u nás se ale objevují první pokusy, jak tuto situaci změnit. Jedná se v první řadě o projekt *Slyšet jinak*, který vznikl na olomoucké katedře hudební výchovy v roce 2001. Více o tomto jediném českém projektu v následující kapitole.

Ve Velké Británii tvoří od roku 1988 kompoziční aktivity spolu s improvizací (*improvising*), interpretací (*performing*) a poznáváním (*appraising*) základ učebních osnov britského Národního kurikula (*The National Curriculum in Music*)⁴⁴, a jsou povinnou součástí hudební výchovy na úrovni primárního i sekundárního vzdělávání (od 5 let věku dítěte). Stejně tak je komponování i povinnou součástí zkoušky GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) z hudební výchovy, kterou děti skládají v 16 letech. A jak poznamenává Jonathan M. Barnes, „...*all children in our primary schools must have experience of composing music as part of their broad and balanced education*“⁴⁵. Komponování se v této zemi stalo pevnou součástí hudební zkušenosti dětí. Důvodem je také to, že „...*the amount of critical aesthetic judgement that work of an experimental and exploratory nature constantly requires of the pupils is of such educational worth that it surely must be developed as part of their musical experience.*“⁴⁶ Zakotvení elementárního komponování v britských školních vzdělávacích programech umožnilo dlouhodobý a systematický rozvoj kreativního potenciálu dětí – v mnohem větší míře, než když představuje pouze doplňující příležitostnou aktivitu. Ale i v tomto případě má samozřejmě smysl.

⁴⁴ *The National Curriculum in Music*, London 1999. Dostupné online na <http://www.nc.uk.net>.

⁴⁵ BARNES, Jonathan M.: *Creativity and Composition in Music*, In: PHILPOTT, Chris – PLUMMERIDGE, Charles (ed.): *Issues in music teaching*, London – New York 2001, s. 92.

⁴⁶ HARRIS, Ruth – HAWKSLEY, Elisabeth: *Composing in the Classroom*, Cambridge 1989, s. 2.

Tato situace ale postavila před učitele a hudební pedagogy zcela nové problémy a výzvy. Martin Fautley například upozorňuje, že musí být ve výuce dodrženo několik základních podmínek. Aby bylo kreativní vyučování úspěšné a efektivní „...*it needs to be teachable, [...] it needs to be learnable, [...] it needs to show evidence of progression, [...] it needs to be undertaken by all students, [...] it needs to be systematic.*“⁴⁷

1.2.2 Kompoziční proces

Cílem všech těchto kreativních snah je „...*knowing music, rather than knowing about music.*“⁴⁸ Tedy poznání hudby a nikoli pouhé vědění o hudbě. V případě (elementárního) komponování je potřeba rozlišovat dva základní prvky – vlastní kompoziční (tvůrčí) proces a výsledný produkt tohoto procesu (tedy kompozici). Obě tyto složky existují již z principu ve vzájemné symbióze, tedy že proces vede k produktu. Ale zatímco například v komerčním světě má výsadní postavení produkt, na poli hudebního vyučování je klíčový právě tvůrčí proces. V jeho průběhu dítě dostává možnost vyjádřit vlastní myšlenky a pocity hudbou, a činit vlastní rozhodnutí, která ústí v konkrétní zvuky a jejich uspořádání. Neboť „...*composing is all about making choices, even at the most basic level.*“⁴⁹ Právě jeho prostřednictvím se dítě učí a rozvíjí svou osobnost.

⁴⁷ FAUTLEY, Martin: *The Composing Labyrinth*, Issues in Education Series, č. 3/4, Birmingham 1999, s. 22.

⁴⁸ BUNTING, Ted: *The Place of Composing in the Music Curriculum*, In: SPURCE, G. (ed.): *Teaching Music in Secondary Schools*, London 2002, s. 166.

⁴⁹ BERKLEY, Rebecca: *Why is Teaching Composing so Challenging? A Survey of Classroom Observation and Teachers' Opinions*, British Journal of Music Education, č. 2, 2001, s. 121.

Mnozí autoři komponování svým charakterem přirovnávají k procesu čtení a psaní. Upozorňují ale na odlišnou situaci v hudební výchově – zde po dětech chceme, aby hudbu plynule četly, ale k psaní jim již příležitost nedáváme.⁵⁰

Keith Swanwick upozorňuje na zásadní skutečnost, že oproti pouhé reprodukci „...*composing (inventing) offers the greatest scope for choosing not only how but what to play or sing and in which tempoal order.*“⁵¹ A tato tvůrčí svoboda je podle něj jedním z důvodů k tomu, aby bylo komponování chápáno jako vyučovací nutnost a ne jen příležitostná činnost „když čas dovolí“.

Samotný kompoziční proces je možné rozdělit do několika fází. V odborné literatuře ale v této otázce nepanuje naprostá shoda a lze se tak setkat s několika různými názory. Například John Kratus rozlišuje tři hlavní fáze (které chápe jako samostatné dílčí procesy) – *exploration, development and repetition*. Tedy hledání a odkrývání nových nápadů, jejich následné zpracovávání, rozvíjení, posuzování a hodnocení, a konečně zopakování nápadů, jejich testování, které vede k výslednému produktu.⁵² Všechny procesy probíhají individualizovaně a vnitřně. Naopak Nankivell formuluje proces komponování jako dvoufázový, s částmi vynalézání (*invention*) a uspořádávání (*arranging*), přičemž fáze první je především individuální záležitostí a fáze druhá skupinovou. „*At the nuts and bolts level of composition (i.e. the actual practice of making up a new piece of music), it consists of i) musical ideas which are ii) arranged in a specific way.*“⁵³

Způsob, jakým děti komponují, závisí na mnoha faktorech. Pomineme-li sociokulturní vlivy, které již byly zmíněny výše, pak jsou to – míra předchozích

⁵⁰ MILLER, Beth Ann: *Designing Compositional Tasks for Elementary Music Classrooms*, Research Studies in Music Education, č. 22, 2004, s. 60. OWENS, Peter: *The Contemporary Composer in the Classroom*, British Journal of Music Education, č. 3, 1986, s. 350.

⁵¹ SWANWICK, Keith: *Teaching Music Musically*, London 1999, s. 55.

⁵² KRATUS, John: *The Ways Children Compose*, In: LEES, Heath (ed.): *Musical Connections. Tradition and Change*, Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education held in Tampa, Florida, USA, 1994, s. 131.

⁵³ NANKIVELL, E. H.: *Group Composition. A Relevant and Practical Model for Use in the Primary School Classroom*, disertační práce, nepublikováno. Citováno z GLOVER, Joanna: *Children Composing 4 – 14*, London 2000, s. 34-35.

hudebních zkušeností a znalostí, schopnosti vnímat (a další psychické vlastnosti) a především věk dítěte.⁵⁴ Jak uvádí Joanna Glover ve své obsáhlé studii na toto téma⁵⁵, zatímco předškolní děti spíše experimentují a hrají si se zvuky, s přibývajícím věkem děti postupně přechází ke komplexnějšímu a propracovanějšímu pojetí sebevyjádření, uvědomují si svůj kreativní potenciál a jsou schopny kriticky posoudit své skladby případně pokrok, který za určitou dobu vykonaly. Stejný názor zastává i Kratus když tvrdí, že menší děti komponují především formou objevování zvuků, zatímco starší pracují více s procesem vývoje a opakování. Je tedy podle něj možné pokusy mladších dětí považovat spíše za improvizaci než kompozici.⁵⁶ Ve své základní podstatě „...*composition actually allows the students to work at their own level of understanding more than other more traditional music class activities.*“⁵⁷

V souvislosti s komponováním dětí je potřeba vyzvednout význam aktivního vnímání a jeho rozvoje. Kreativní percepce jednotlivých zvuků (a jejich kombinací) hraje v procesu tvorby klíčovou roli. „*Listening to music is making music – creating music. Musical sounds present to the listener the potentials for musical meaning.*“⁵⁸ Zároveň podporuje vytváření individuálních hudebních zkušeností. V širším slova smyslu je cílem komponování ve třídách „...*open*

⁵⁴ KRATUS, John: *The Ways Children Compose*, In: LEES, Heath (ed.): *Musical Connections. Tradition and Change, Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education held in Tampa, Florida, USA, 1994*, s. 137.

⁵⁵ GLOVER, Joanna: *Children Composing 4 – 14*, London 2000.

⁵⁶ KRATUS, John: *The Ways Children Compose*, In: LEES, Heath (ed.): *Musical Connections. Tradition and Change, Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education held in Tampa, Florida, USA, 1994*, s. 136.

⁵⁷ MILLER, Beth Ann: *Designing Compositional Tasks for Elementary Music Classrooms*, *Research Studies in Music Education*, č. 22, 2004, s. 67.

⁵⁸ REIMER, Bennett: *Music Education in the Twenty-First Century*, *Music Educators Journal*, November 1997, s. 35.

children's ears and educate the feelings.“⁵⁹ Tedy naučit děti pozorněji vnímat své okolí, ale i zcela nové a netradiční zvuky. Hrát si s nimi, přetvářet je a experimentovat. Zprostředkovat jim nové zážitky. Aktivní sluchové vnímání je v současném světě, kde převládají vjemy vizuálního charakteru, velmi důležité. Umožňuje dětem stát se citlivějšími ke svému okolí a případně zaujmout kritický postoj k všudypřítomnému hudebnímu smogu.

Na elementární komponování lze nahlížet také jako na způsob problémového vyučování. To v sobě zahrnuje počáteční definování problému, testování možných hypotéz, formulaci originálního řešení, i zveřejnění výsledků. Řešení stanoveného problému je důležitá součást procesu učení. Burnard a Younker v tomto směru zdůrazňují, že „...*when children compose they venture freely into uncharted territory (i.e. unclear situation) in which the thinking that results in the generation of ideas and judgements of sound involves unique compositional problems: in other words, a multifaceted act of an agentive mind which is locked in dialogue between seeking, setting and solving musical problems. It is the relationship between creativity and problem-solving, and the extend of involvement in problem-solving, -setting or -seeking which influences how students compose.*“⁶⁰ Způsob řešení problémových situací tedy přímo ovlivňuje to, jak děti ke kompozici přistupují. Kaschub a Smith proces komponování nazývají přímo „*research project*“, tedy doslova výzkumný projekt, který vede „...*to the generation of new knowledge.*“⁶¹

Tvůrčí postupy, které se během komponování s dětmi používají, jsou mnohdy totožné s postupy současných hudebních skladatelů. Proto „...*it is not*

⁵⁹ PAYNTER, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 96.

⁶⁰ BURNARD, Pamela – YOUNKER, Betty Anne: *Problem-Solving and Creativity: Insights from Students' Individual Composing Pathways*, International Journal of Music Education, April 2004, s. 71.

⁶¹ KASCHUB, Michele – SMITH, Janice: *Minds on Music. Composition for Creative and Critical Thinking*, Lanham 2009, s. 10.

difficult to demonstrate the relationship between the classroom pieces and the work of our contemporary professional composers.“⁶². Tento „pohled zevnitř“ ve svém důsledku vede k většímu pochopení hudby 20. a 21. století a taky k účinné motivaci – vždyť já přece umím komponovat stejně jako ten skutečný skladatel!

Jak ale upozorňuje Joanna Glover, faktem zůstává, že „...*as adult members of the wider community, have only a rather vague sense of children's music-making capabilities. There is surprisingly little clarity as to what children's own music sounds like, what can be expected of children as composers, or how composing in school might connect to the musical world beyond.*“⁶³

1.2.3 Bezbariérová hudební výchova

Za hlavní přednost elementárního komponování ve vztahu ke vzdělávání lze považovat jeho „bezbariérovost“, tedy možnost aktivně zapojit všechny děti bez ohledu na jejich předchozí hudební zkušenosti a dovednosti. Jinými slovy, i žák, který by byl za normálních okolností označen jako málo hudebně nadaný, zde dostává prostor pro vlastní tvůrčí vyjádření. Tento neselektivní přístup umožňuje rovnocenné postavení všech dětí ve třídě – i děti se speciálními potřebami nebo s fyzickým či mentálním handicapem. Právě tyto děti mají mnohdy překvapivou kapacitu a schopnosti vyjadřovat se prostřednictvím zvuku (často lépe a přirozeněji než jinými formami komunikace). Na druhou stranu těm dětem, které hudební zkušenosti již mají, napomáhá elementární komponování hlubšímu rozvoji jejich schopností, dovedností a talentu.

Zmíněná bezbariérovost je umožněna tím, že se v procesu tvorby pracuje s jednoduchými prostředky – s hlasem, vlastním tělem a s tradičními i netradičními hudebními nástroji. Hudba po roce 1945 rozšířila obsah tohoto pojmu na vše, co vydává zvuk. Hudebními nástroji se tedy mohou stát i věci,

⁶² PAYNTER, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 96.

⁶³ GLOVER, Joanna: *Children Composing 4 – 14*, London 2000, s. 2.

kteřé jimi primárně nejsou. K vytvářené skladeb lze použít nejrůznější materiály, ať již přírodní nebo umělé, jako jsou kameny, listí, dřevo, písek, voda, sklo, plech, papír, plasty, guma, korek a podobně. Pestrou paletu zvuků nabízejí věci denní potřeby (označované též jako *ready-mades*, tedy „připravené k použití“) – stoly, židle, lampy, klíče, plastové lahve, tužky, součásti oblečení, květináče, sešity, vodovodní kohoutky, dveře, stěny a tak by bylo možné pokračovat dále. Další kategorií jsou tzv. nástroje-nenástroje, tedy hudební instrumenty zcela nově vytvořené a originální. Ty si děti mohou vyrábět samy, často s minimálními náklady a úsilím. Vynalézavosti se v tomto případě meze nekladou. Použití tradičních nástrojů není na překážku, ale přednostně by se na ně mělo hrát netradičním způsobem a tím objevovat jejich dosud skryté zvukové kvality (hraní na struny klavíru, foukání do dírek zobcové flétny a podobně). V neposlední řadě nelze zapomenout ani na možné zapojení Orffova instrumentáře (doplňného o perkuse všech druhů) nebo etnických nástrojů z různých koutů světa. Používání všech těchto zdrojů zvuku vede v důsledku k tomu, že „...zde zcela mizí prvek umím – neumím a je nahrazen primárně tvůrčím ‘zkusím’.“⁶⁴

V této souvislosti plně souhlasím s názorem Roye Coopera, že děti musí být plně podpořeny v tom smyslu, aby zvuk považovaly za zdroj objevování, překvapení, ale především zábavy.⁶⁵

1.2.4 Formy práce a pracovní prostředí

Jako nejvhodnější forma kompoziční práce se jeví činnost v malých skupinách, nejčastěji v počtu 5 až 10 dětí, výjimečně až 15. Kolektivní práce

⁶⁴ MEDEK, Ivo: *Několik poznámek k hudební kreativě*, In: ZOUHAR, V. – MEDEK, I. – SYNEK, J. (ed.): *Slyšet jinak '03. Tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*, Sborník ze semináře zaměřného na rozvoj kreativity v hudebních činnostech konaného 18. – 20. 11. 2003 na Katedře hudební výchovy PdF UP v Olomouci, Brno 2004, s. 25

⁶⁵ COOPER, Roy: *What's All That Noise About? Part two*, Music in Education, july/august 1969, s. 184.

napomáhá vzájemné interakci mezi dětmi a tím podněcuje k vytváření nových hudebních myšlenek a nápadů. Děti dostávají možnost na sebe navzájem reagovat a kriticky hodnotit ostatní i sebe. Komponování ve skupině zároveň odstraňuje ostych a zábrany a napomáhá k získání zdravé sebedůvěry.

Lze se ovšem setkat i s názory (George Odam, Peter Owens), které hájí tvořivý proces jako výsostně individuální činnost, jako jedinou možnost skutečně komplexního sebevyjádření. Odam argumentuje všeobecně přijímanou skutečností, že hudební skladatelé jen velmi zřídka tvoří ve skupinách (výjimkou je například oblast populární hudby), a tudíž že nejběžnější praxe je právě zcela individualizovaná reakce na zvuk a jeho kreativní zpracování.⁶⁶ Mnohem častěji je ale individuální forma elementárního komponování chápána jako kvalitativně vyšší stupeň – především u dětí, které již mají s touto činností zkušenosti.

Poslední z možností je práce s celou třídou, ovšem tato varianta v sobě skrývá nejedno úskalí. Neumožňuje rovnocenné zapojení všech dětí a není zde dostatek prostoru pro individuální nápady a jejich prosazení. Problém může nastat i po stránce nadměrného hluku. Přesto tato forma může být vhodným kompromisem při nedostatku vhodného místa, nebo když práce v menších skupinách není z nějakého důvodu možná. Některé kompoziční úkoly či hry mohou být pro toto uspořádání vhodné, dokonce i přímo určené.

Na úspěšný průběh kompozičního procesu mají vliv i některé další faktory. V první řadě je nezbytně nutné vytvořit zdravé pracovní prostředí. Děti musí cítit bezpečí, a také podporu a důvěru ze strany učitele. Nezanedbatelnou roli hrají též sociální vztahy v každém kolektivu nebo dostatečné vybavení učebny.

Problémem, který není dosud uspokojivě vyřešen, je hluk, který při komponování (zejména při nedostatku prostoru a práci ve skupinách) zákonitě vzniká a znemožňuje soustředění. V ideálním případě by děti neměly být rušeny

⁶⁶ ODAM, George: *Teaching Composing in Secondary Schools. The Creative Dream*, In: SPURCE, G. (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Music. Perspectives on Practice*, London 2002, s. 125.

prací jiných skupin, ale ne vždy je možné tento požadavek bezezbytku splnit. Walter Kohlmann například navrhuje řešení, aby děti při zkoušení záměrně pracovaly potichu, pouze v náznacích, případně aby se jednotlivé skupiny střídaly.⁶⁷ Peter Maxwell Davies však ze své vlastní zkušenosti uvádí: „*There was a frightful noise, and I have noticed that when children are composing in a group, it is like an art room, they do not seem to mind if other people are busily engaged in the same activity round about; they can only, it seems, hear the thing they themselves are actually on. [...] The poor teacher has to suffer; you cannot do it too often if you want to retain your sanity.*“⁶⁸ Otázkou zůstává, jak dlouho takováto míra soustředění dětem vydrží a kdy se začnou vzájemně rušit. V některých případech je možné využít více samostatných místností, ale toto uspořádání může být problematické pro učitele, neboť je pro něj mnohem obtížnější dohlížet na několik pracovních procesů zároveň.⁶⁹

Všechny tyto aspekty v důsledku ovlivňují podobu kompozičních úkolů a projektů, jejich průběh a výsledky.

1.2.5 Grafické notace

Grafické (nebo též vynalezené) notace (anglicky *invented notations* či *idiosyncratic symbols*⁷⁰, německy *graphische Notation* nebo *musikalische Graphik*) se vyvinuly paralelně s novými výrazovými prostředky hudby po roce 1945, kdy tradiční notace již nedostačovala požadavkům skladatelů pro záznam hudebních myšlenek. Oproti tradiční notaci se nejedná o ucelený systém značek,

⁶⁷ KOHLMANN, Walter: *Projekte im Musikunterricht. Schüler erfinden und gestalten Musik*, Weinheim und Basel 1978, s. 14.

⁶⁸ DAVIES, Peter Maxwell: *Music Composition by Children*, In: GRANT, Willis (ed.): *Music in Education*, London 1963, s. 111.

⁶⁹ ODAM, George: *Teaching Composing in Secondary Schools. The Creative Dream*, In: SPURCE, G. (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Music. Perspectives on Practice*, London 2002, s. 129.

⁷⁰ BARRETT, Margaret: *Invented Notations: A View of Young Children's Musical Thinking*, *Research Studies in Music Education*, č. 8, July 1997, s. 2.

nýbrž o systém individualizovaný a často víceznačný (až zcela otevřený). Od interpreta vyžaduje určitou míru fantazie, neboť provedení takto zapsaných skladeb je právě na něm a jeho pojetí závislé.

Z hlediska elementárního komponování dětí se právě grafické notace jeví jako nejvhodnější forma záznamu výsledných skladeb, kterou bez předchozí teoretické přípravy zvládnou všechny děti bez výjimky a bez ohledu na věk. Definovat je lze jako způsob zápisu hudebních myšlenek a představ, který využívá nejrůznější symboly a obrázky, písmena, slova či úryvky textu, čísla, barvu, ale i prázdný prostor a tak dále. Použit lze také tradiční notové značky, ovšem samostatně, vytržené z kontextu tradiční notace (spíše jako abstraktní symboly). Grafický záznam nemusí být uspořádán lineárně (zleva doprava), ale může nabývat nejrůznějších podob a tvarů.

Podle Kimberley Burns lze grafické notace vysvětlit jako „...*strategy for expression, a representation of musical knowledge through the use of symbols, an articulation of musical ideas that has been internalized, a creative tool for that which has been musically perceived, or a compositional unit of description that represents a specific mode of music knowing.*“⁷¹ Grafické notace je tedy potřeba chápat jako kognitivní proces nutný pro rozvoj hudebního myšlení dětí. Podporují hudební představivost, fantazii a myšlení, zároveň vybízí k vlastním pokusům o záznam hudby a tím prohlubují zájem o ni.

Jako faktory, které ovlivňují způsob použití grafické notace, uvádí Margaret Barrett předchozí hudební zkušenosti a dovednosti (hraní na nástroj a znalost tradiční notace), již získané zkušenosti s komponováním, povaha zadaného kompozičního úkolu, osobní vztah k tomuto úkolu, ale i množství času, které je k jeho dokončení k dispozici.⁷²

Také Myung-sook Auh provedla na vzorku Australských studentů středních škol zajímavý výzkum, týkající se vzájemného vztahu používání

⁷¹ BURNS, Kimberley: *Invented Notation and the Compositional Processes of Children*, Update, Fall/Winter 1997, s. 12.

⁷² BARRETT, Margaret: *Invented Notations: A View of Young Children's Musical Thinking*, Research Studies in Music Education, č. 8, July 1997, s. 4-5.

grafických notací a kreativity. Ten potvrdil její předpoklad, že „...*the use of graphic notations for composing music made a significant difference in creativity in composing music.*“⁷³ Kompozice experimentální skupiny vykazovaly na první pohled větší míru kreativity než práce skupiny kontrolní, která grafickou notaci nepoužívala. Dle názoru autorky je to způsobeno tím, že vizuální představy hrají důležitou roli v procesu tvořivého myšlení v hudbě, i obecně. Grafické symboly tedy napomáhají vizualizaci zvuku, tím ho konkretizují a usnadňují tím studentům vytváření hudebních myšlenek. Jinými slovy, „...*graphic notations function as a tool to represent the invisible sounds in the visible forms.*“⁷⁴

Někteří autoři (například již zmíněná Margaret Barrett⁷⁵) ale považují používání grafického záznamu za pouze dočasné (překlenovací) stádium na cestě k notaci tradiční, a připodobňují ho k prvním dětským pokusům při psaní či kreslení. Také Peter Owens vyslovuje názor, že většina dětí by měla být schopná číst tradiční notaci a pracovat s ní, a to i s vědomím, že pro některé je to nepřekonatelná překážka na cestě k hudbě.⁷⁶ Podobně i Rebecca Berkley vidí

⁷³ AUH, Myung-sook: *Effects of Using Graphic Notations on Creativity in Composing Music by Australian Secondary School Students*, 2000. Dostupné online na www.aare.edu.au/00pap/auh00052.htm.

⁷⁴ AUH, Myung-sook: *Effects of Using Graphic Notations on Creativity in Composing Music by Australian Secondary School Students*, 2000. Dostupné online na www.aare.edu.au/00pap/auh00052.htm.

⁷⁵ BARRETT, Margaret: *Graphic Notation in Music Education*, In: DOBBS, J. P. B. (ed.): *Music Education. Facing the Future*, Proceedings of the 19th World Conference of the International Society for Music Education held in Helsinki, Finland, 1990.

⁷⁶ OWENS, Peter: *The Contemporary Composer in the Classroom*, *British Journal of Music Education*, č. 3, 1986, s. 346-347.

schopnost používat tradiční notaci jako klíčovou v procesu komponování (v tomto případě ovšem v souvislosti se zkouškami GCSE).⁷⁷

S těmito názory lze souhlasit pouze do určité míry. Já sama se domnívám, že grafické notace představují zcela adekvátní a rovnocenný způsob záznamu hudebních myšlenek dětí. Zároveň nabízejí možnost mezipředmětové spolupráce s výtvarnou výchovou (případně dalšími obory).

Hudba je ale primárně záležitostí sluchu a nikoliv písma (záznamu). Je to, co zní a nikoliv to, co je zapsáno (ať již jakoukoliv formou). Zápis slouží pouze jako pomoc, pomyslná berlička naší paměti. Ve své podstatě, „...*the exploration of sound does not of necessity have to refer to the written symbols, traditional western notation or any other system.*“⁷⁸

1.2.6 Role učitele v kompozičním procesu

Osobnost učitele hraje v procesu elementárního komponování klíčovou roli. Je to právě on, kdo dětem poskytuje příležitost, inspiraci, podporu, vedení i zpětnou vazbu v celém jeho průběhu. Ovšem oproti tradičně pojatému vyučování nezastává dětem nadřazenou pozici mentora, nýbrž spíše partnera a průvodce procesem vzdělávání. Učitel dnes již není jediným zdrojem poznání, ale spíše jeho zprostředkovatelem a spolutvůrcem. Slovy jednoho učitele, „...*I want the students to learn that music is a language, whose grammar and vocabulary are accessible to everyone. Once they gain the tools, they can put the mosaic together themselves.*“⁷⁹ Záleží tady také na dětech samotných, aby si dotvořily své vědomosti na základě vlastní zkušenosti.

⁷⁷ BERKLEY, Rebecca: *Why is Teaching Composing so Challenging? A Survey of Classroom Observation and Teachers' Opinions*, British Journal of Music Education, č. 2, 2001, s. 130.

⁷⁸ DURRANT, Colin – WELCH, Graham: *Making Sense of Music. Foundations for Music Education*, London 1995, s. 19.

⁷⁹ STRAND, Katherine – NEWBERRY, Erica: *Teachers Share Practical Advice on Classroom Composing*, General Music Today, Winter 2007, s. 15.

Učitel se stává hlavním inspirátorem a koordinátorem, podporuje děti v experimentování se zvuky, poskytuje jim nové podněty, radí, pozoruje, a v případě potřeby do procesu aktivně zasahuje. Podle Waltera Kohlmana tak přebírá stabilizační a integrující funkci.⁸⁰ Celý tvůrčí proces vede a usměrňuje, nejlépe formou vhodných otázek a komentářů. Jeho pokyny musí být vždy přesné a srozumitelné. Rebecca Berkley navíc zdůrazňuje, aby se celý proces pokusil rozfázovat do několika dílčích uskutečnitelných kroků. „*The teacher directs and guides students towards successful goals, enabling them to decide for themselves what works most effectively in the particular situation. The teacher structures the student's learning, converting the multi-skilled composing process into a series of manageable steps.*“⁸¹

Výuka kompozice staví učitele před nové problémy, se kterými se v tradičně pojaté výuce běžně neseťká. Z toho důvodu musí projevit jistou didaktickou flexibilitu a nesmí se obávat experimentů s novými metodami práce (a s tím spojené i určité míry nejistoty). „*Teachers are prepared to take risks and operate as musician composers in the classroom.*“⁸² Učitel musí být neustále připraven řešit neočekávané a nepředvídatelné situace, které od něj vyžadují pružné myšlení, samostatnost, schopnost komunikace, trpělivost, otevřenost k novému a dosud neznámému, ale také chuť se neustále v průběhu celého profesního života vzdělávat. S ohledem na vhodné stanovení kompozičních úkolů a cílů by měl znát své žáky a vědět, co od nich může očekávat. Také by neměl postrádat odvahu se případně sám zapojit do tvůrčího procesu. Jak konstatují Paterson a Odam, „...*it's not what you do, it's the way that you do it – you must*

⁸⁰ KOHLMANN, Walter: *Projekte im Musikunterricht. Schüler erfinden und gestalten Musik*, Weinheim und Basel 1978, s. 15.

⁸¹ BERKLEY, Rebecca: *Why is Teaching Composing so Challenging? A Survey of Classroom Observation and Teachers' Opinions*, British Journal of Music Education, č. 2, 2001, s. 127.

⁸² PATERSON, Anice – ODAM, George (ed.): *Composing in the Classroom. The Creative Dream*, High Wycombe 2000, s. 6.

*try to be a composer in front of pupils as well.*⁸³ Zároveň ovšem upozorňují na skutečnost (v souvislosti se stavem britského hudebního školství), že aktivními skladateli se cítí být jen zlomek všech učitelů.⁸⁴

Martin Fautley ve své studii rozlišuje dva základní pedagogické přístupy učitelů k dětskému komponování – *the apparent laissez-faire* a *the stop-and-question*.⁸⁵ V prvním případě učitel do kompozičního procesu zasahuje jen minimálně, a veškeré své myšlenky a podněty si nechává na úplný závěr (do fáze zhodnocení). Děti tak dostávají velkou míru tvůrčí svobody. Ve druhém případě učitel do procesu zasahuje ihned a žák obdrží zpětnou vazbu okamžitě. Oba způsoby mají své opodstatnění a vzájemně se mohou ve vyučování doplňovat.

Z výše zmíněného vyplývá, že na učitele jsou kladeny značné profesní nároky. Susan Kenney v této souvislosti zmiňuje „*Seven habits of highly effective composition teacher*“. Patří mezi ně 1. *supply sound-sources time for exploration* (dát dětem prostor a čas k vlastním experimentům se zvuky), 2. *observe and take note* (pozorování a zaznamenávání přístupu jednotlivých dětí), 3. *label the musical ideas* (komentáře, hodnocení), 4. *join in the play* (osobní zapojení do procesu), 5. *encourage development of music ideas* (kladení otázek), 6. *encourage support of extramusical ideas* (mimohudebními podněty mohou být příběhy, činnosti, příroda, obrázky a podobně), 7. *record the process or product* (záznam výsledku činnosti).⁸⁶

Komponování vyžaduje od učitele velké množství nejrůznějších schopností a dovedností, plynoucí z komplexnosti kreativní práce. Zajímavý přehled činností, které vykonala jedna sledovaná učitelka během pěti minut vyučovacího procesu, uvádí George Odam: „*In that short time span she was seen:*

⁸³ PATERSON, Anice – ODAM, George (ed.): *Composing in the Classroom. The Creative Dream*, High Wycombe 2000, s. 8.

⁸⁴ PATERSON, Anice – ODAM, George (ed.): *Composing in the Classroom. The Creative Dream*, High Wycombe 2000, s. 10.

⁸⁵ FAUTLEY, Martin: *Teacher Intervention Strategies in the Composing Processes of Lower Secondary School Students*, International Journal of Music Education, December 2004, s. 211-212.

⁸⁶ KENNEY, Susan: *Every Child a Composer*, General Music Today, Winter 2007, s. 32.

*demonstrating by using her own musical and technical skills; being a musician composing and improvising on the hoof; being a technician mending equipment; listening to pupils playing their ideas; moving pupils on faster by challenging them; responding to pupils' requests, queries and interruptions; suggesting refinements to pupils' work; making sure of their understanding by getting pupils to show what they meant, not explain it; making sure everyone has a turn on equipment; making observations and judgements about pupils' work; correcting false information; structuring pupils' practice; giving pupils choices about how to proceed; reminding them to save their work.*⁸⁷ Je zřejmé, že úspěšně řídit kompoziční proces je činnost značně náročná.

Z výzkumů prováděných ve Spojených státech a Velké Británii vyplývá, že vztah učitelů k elementárnímu komponování může nabývat dvou zcela protichůdných forem. Ti, kteří k této činnosti mají kladný vztah, ji chápou jako obohacení hodin hudební výchovy. Uvědomují si, že se touto cestou děti více naučí, že jim dovoluje interdisciplinárně pojmout výuku, a že reflektuje potřeby všech dětí a přináší jim zážitky. Pozorují, že „...*composing helps with reading comprehension*“, a také, že „...*composing challenges gifted children to apply their talents*.“⁸⁸

Na druhou stranu, pro mnohé učitele znamená komponování ve výuce nejistotu a přináší jim spíše negativní pocity. Chybí jim autentická osobní zkušenost a formální trénink, a tím i sebedůvěra na tomto poli („*I'm not comfortable teaching composing to my students*.“⁸⁹). K dalším důvodům, které ve své studii cituje Katherine Strand, patří nedostatek času (učitelé se často cítí být příliš zahlceni dalšími povinnostmi), nedostatečně vybavená učebna, příliš mnoho

⁸⁷ ODAM, George: *Teaching Composing in Secondary Schools. The Creative Dream*, In: SPURCE, G. (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Music. Perspectives on Practice*, London 2002, s. 131.

⁸⁸ STRAND, Katherine: *Survey of Indiana Music Teachers on Using Composition in the Classroom*, *Journal of Research in Music Education*, č. 2, 2006, s. 159-160.

⁸⁹ STRAND, Katherine: *Survey of Indiana Music Teachers on Using Composition in the Classroom*, *Journal of Research in Music Education*, č. 2, 2006, s. 156.

žáků ve třídě, a v neposlední řadě nepovažují mnozí učitelé komponování za vhodnou vyučovací metodu („*Composing is not a useful learning tool*“).⁹⁰ Z výzkumu Strand také vzešlo poznání, že chápání pojmu „kompozice“ a „komponování“ učiteli se mnohdy značně liší od definování těchto termínů v odborné literatuře (chápe je v mnohem užším smyslu slova – jako daleko více řízený a omezený proces).⁹¹

1.2.7 Technika v kompozičním procesu

Technika a elektronika je samozřejmou součástí života dnešní společnosti, a dětí zvláště. Na místo dřívějších gramofonových desek, magnetofonových pásek a kazet dnes nastupují počítače, MP3 přehrávače, i-phony, samplery či syntetizátory, aby měnily obraz hudby (a současní skladatelé přirozeně tyto prostředky využívají). Navzdory často opakovaným argumentům, že elektronická hudba postrádá lidský rozměr či formu, i ona má vliv na podobu současné hudební výchovy.

Pro využití počítačů (případně jiné techniky) v procesu elementárního komponování hovoří hned několik důvodů. Umožňuje například komponovat hudbu, kterou by jinými prostředky nebylo možné vytvořit, a zároveň která je dětem kulturně blízká. Skladby ihned převádí do vizuální podoby (partitury) a dokáže poskytnout okamžitou zpětnou vazbu. V případě použití sluchátek značně snižuje hlučnost ve třídě. Nabízí také pomoc při aranžování nebo orchestraci. Nick Breeze také připomíná nezanedbatelnou skutečnost, že technika (a počítačový software zvláště) rozšiřuje naše možnosti a umožňuje tvůrčí činnost

⁹⁰ STRAND, Katherine: *Survey of Indiana Music Teachers on Using Composition in the Classroom*, Journal of Research in Music Education, č. 2, 2006, s. 160.

⁹¹ STRAND, Katherine: *Survey of Indiana Music Teachers on Using Composition in the Classroom*, Journal of Research in Music Education, č. 2, 2006, s. 165.

i těm, kteří neovládají žádné hudební nástroje či notaci a nemají žádné hudební zkušenosti.⁹²

Počítače bývají často propojeny s keyboardy, které by podle Odama měly být samozřejmou součástí vybavení každé učebny hudební výchovy.⁹³ William Salaman největší potenciál keyboardů spatřuje právě v jejich možném zapojení v rámci kreativních činností.⁹⁴

Používání techniky přináší značné změny do vyučování a vyžaduje další vzdělávání učitelů, kteří s ní mnohdy nemají dostatek zkušeností. Pracuje se nejčastěji individuálně či ve dvojicích nebo trojicích u jednoho přístroje, a z tohoto uspořádání vyplývá i nejčastější výtky vůči komponování s pomocí techniky, a to že zde chybí vzájemná interakce dětí (pomineme-li odpor některých učitelů k uměle vytvářenému zvuku).

V každém případě představuje technika jednu z možností, jakými lze hodiny hudební výchovy zpestřit (ať již ve vztahu k dětskému komponování či nikoliv).

1.2.8 Hodnocení

Kompoziční proces ve výsledku vede k produktu, tedy k výsledné kompozici. Přestože tento výsledek činnosti dokáže sdělit mnohé, nelze pouze na jeho základě plně odhalit a pochopit kritické a kreativní myšlení dětí v celé jeho hloubce a šíři. To je možné pouze ve spojení s důkladným zkoumáním samotného procesu tvorby a jeho průběhu u jednotlivých dětí.

⁹² BREEZE, Nick: *Learning Design and Proscription: How Generative Activity Was Promoted in Music Composing*, International Journal of Music Education, č. 3, 2009, s. 207.

⁹³ ODAM, George: *Teaching Composing in Secondary Schools. The Creative Dream*, In: SPURCE, G. (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Music. Perspectives on Practice*, London 2002, s. 128.

⁹⁴ SALAMAN, William: *Keyboards in Schools*, British Journal of Music Education, č. 2, 1997, s. 149.

V zahraniční literatuře se problematika hodnocení objevuje především v souvislosti s úředně stanovenou povinností komponovat v hodinách hudební výchovy ve Velké Británii, a v souvislosti se zkouškami GCSE tamtéž. Jsou to zcela nové situace, se kterými se pedagogové a zkoušející musí vyrovnat a pro hodnocení stanovit určitá měřítka a kritéria. V této souvislosti jednoznačně vyplývá, že jediným možným objektivním východiskem je výsledná kompozice. Jak ale zdůrazňuje William Salaman, kompoziční proces a jeho výsledek od sebe nelze oddělit (přestože způsob jejich hodnocení se může lišit). A proto kompozice musí být posuzována právě v přímé souvislosti s cestou, která k ní vedla, a je úkolem učitele si veškerých změn a pokroků v práci dětí všímat.⁹⁵

Nejdůležitější způsob hodnocení je přítomen v průběhu celého kompozičního procesu – formou neustále probíhající zpětné vazby v interakci s učitelem. Dítě tak prostřednictvím poznámek a otázek získává informace o průběhu své práce, a zároveň je tak podporováno a motivováno k lepšímu výkonu (nebo lze říci k hledání dalších cest k vyjádření svých myšlenek). Zejména v případě začátečníků a menších dětí by hodnotící stanoviska měla být primárně pozitivního a povzbuzujícího charakteru.

Hodnocení je stěžejní pro efektivní učení. Swanwick upozorňuje na skutečnost, že „...*any valid and reliable assesment model has to take account of two dimensions: what pupils are doing and what they are learning, curriculum activities on the one hand and educational outcomes on the other.*“⁹⁶ Zároveň je potřeba vnímat hudební zkušenost v celé její komplexnosti, a ne pouze její jednotlivé aspekty.

Podobně i Brian Loane vnímá hodnocení elementárně kompozičního procesu jako velice obtížné, neboť se jedná o vysoce individualizovanou záležitost, jenž probíhá u každého jedince jinak. Každá skladba a každý proces tak vytváří vlastní kritéria úspěchu či neúspěchu. Hodnocení tudíž podle něj musí být ze své podstaty neustále provizorní a neukončené (*permanently provisional*

⁹⁵ SALAMAN, William: *Objectives and the Teaching of Composition*, British Journal of Music Education, č. 1, 1988, s. 19.

⁹⁶ SWANWICK, Keith: *Teaching Music Musically*, London 1999, s. 84.

and open-ended). Chápe ho spíše jako jistý druh komunikace a interakce mezi učitelem a žákem, která by měla probíhat formou „...*x made me wonder because... I wonder what you might feel about it yourselves. Try x₁... Try x₂... Try x₃... Try some more ideas of your own, listen and decide which is best.*“⁹⁷ Nikdy tedy neříkáme „*x* je špatně“, neboť v tomto procesu učení neexistují špatná řešení.

Hodnocení je tedy v procesu kompozice formou otázek a komentářů přítomno neustále a jeho prvořadým cílem je povzbudit zájem a radost z poslechu a vytváření hudby.

1.2.9 Vztah kompozice a improvizace

V rámci elementárních tvůrčích snah má svou nezastupitelnou roli též prvek improvizace. Ta slouží jako prostředek k tvorbě skladby (jenž je v celém procesu jejího vzniku neustále přítomen), umožňuje objevování a „ohmatávání“ zvuků a tím zároveň otevírá prostor pro nové zážitky.

Pojmy kompozice a improvizace jsou od sebe většinou významově odlišovány. Improvizace je chápána jako neustálé zkoušení nových hudebních myšlenek (explorace), naopak kompozice jako proces zpracovávání (modifikace) již získaných nápadů, a jejich posuzování. Jinými slovy, „...*improvisation came to be considered a spontaneous, single event performance of music made on the spot whilst composition referred to a revised piece created over time.*“⁹⁸

V případě elementárního komponování jsou ale prvky improvizace neustále přítomny i ve výsledné podobě skladby. Jak konstatuje Markéta Dvořáková, „...*v kompozici samotné se pak může jednat o více či méně improvizované celky, jejichž rámec je však přesně definován. Znamená to, že výsledné dílo můžeme skutečně považovat za hudební kompozici, přestože se*

⁹⁷ LOANE, Brian: *Thinking about Children's Compositions*, British Journal of Music Education, č. 3, 1984, s. 228.

⁹⁸ BURNARD, Pamela: *Bodily Intention in Children's Improvisation and Composition*, Psychology of Music, č. 27, 1999, s. 162.

*mohou její dílčí části provedení od provedení lišit. Její hlavní charakter, průběh a forma jsou fixní, neměnné a zaznamenané v partituře.*⁹⁹ Podobně i podle Petra Drkuly je možné chápat improvizaci jako specifický druh kompozice a ne její opak či protějšek. Oba pojmy „...o sebe vzájemně podepírají svou vlastní existenci, přičemž místy se jejich obsah částečně překrývá. [...] Kompozice a improvizace tedy nepochybně bývají v myšlené rovině zvažovány jako dvě rozdílné dimenze hudebního vyjadřování, avšak v rámci reálné hudební produkce je jejich vzájemné oddělení zjevně obtížné.“¹⁰⁰ Počáteční improvizování a zkoušení různých zvukových možností se může často plynule přetransformovat do výsledné skladby. Zejména u menších dětí je velice obtížné přesně stanovit hranici mezi těmito dvěma činnostmi. Přesné rozlišení obou pojmů je tudíž doposud nejasné.

1.2.10 Hodnocení a přínosy elementárního komponování

Je nesporné, že zapojení komponování do hodin hudební výchovy s sebou přináší četná pozitiva. Jak již bylo řečeno, jeho prostřednictvím se děti snáze seznamují se soudobou hudbou, chápou její tvůrčí procesy a tím ji mnohem snadněji přijímají (tuto hypotézu potvrdily například studie Archibeque¹⁰¹ nebo u nás Václava Drábka¹⁰²). Současná hudba si získává v očích dětí mnohem lepší postavení. Zajímavou skutečnost v tomto směru uvádí Swanwick: „*For example, in discussion with Steve Reich following the rehearsal of his City Life, the composer was asked how much he was paid to produce the piece. His answer left the students in no doubt that composers were real people and that composing*

⁹⁹ DVOŘÁKOVÁ, Markéta: *Kompoziční aspekty projektu Slyšet jinak*, In: *Hudební improvizace*, Sborník celostátní konference, 1.-2. listopadu 2005, Praha 2005, s. 7.

¹⁰⁰ DRKULA, Petr: *Hudební tvořivost v aktuálních proměnách obecného a pedagogického anglofonního diskurzu*, disertační práce, Olomouc 2006, s. 36-38.

¹⁰¹ ARCHIBEQUE, Charlene Paullin: *Developing a Taste for Contemporary Music*, Journal of Research in Music Education, č. 2, 1966, s. 142-147.

¹⁰² DRÁBEK, Václav: *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*, Studia Paedagogica 23, Praha 1998.

*could really be a lucrative activity, though one involving some hard work. It itself was a revelation.*¹⁰³

Zároveň však elementární komponování poskytuje široký prostor pro rozvoj dalších hudebních, ale i mimohudebních schopností a dovedností. Práce ve skupině vyžaduje určitou míru spolupráce a komunikace. Děti si uvědomují zodpovědnost za práci vlastní, i skupiny jako celku. Komponování aktivizuje a zvyšuje motivaci (směrem k dokončení zadaného úkolu a jeho úspěšnému provedení), ale i směrem k dalším hudebním činnostem. Význam motivace si uvědomuje i Michele Kaschub když tvrdí, že „...*perhaps there is no more powerful motivational tool to offer students than the opportunity to create music that is uniquely their own.*“¹⁰⁴ Kompoziční práce nutí žáky hledat konstruktivní a praktická řešení nejrůznějších problémů a tím rozvíjí kritické myšlení. Vyžaduje pohotovost a vytrvalost, ale i sebedůvěru, sebekritičnost, toleranci a respekt k ostatním. Poskytuje nové zážitky a prožitky (například radost z vlastního úspěchu), které formují osobnost jako celek. Neméně důležité je i posilování sociálních vazeb v rámci kolektivu, spolužáci mají možnost se lépe poznat a stmelit. Všechny tyto získané zkušenosti se poté kladně odráží i v rámci ostatních předmětů.

Děti kreativní práce se zvuky (a s dalšími spolužáky ve skupině) jednoduše baví. Ilustrují to slova jednoho německého žáka. „*Ich habe bei mir selbst und auch bei meinen Klassenkameraden bemerkt, dass uns ein Schultag, an dem wir Musik hatten, irgendwie mehr Spaß gemacht hat als andere Schultage.*“¹⁰⁵ Hudba je najednou pro děti něco, co mohou sami vytvořit a mají k tomu tudíž určitý vztah. Takto vytvořený vztah k hudbě je pak mnohem pevnější a trvalejší, než ten, který je postavený na pouhém teoretickém vědění o hudbě. Kaschub a Smith navíc toto pojetí vztahují nejen na hudbu, ale i na celý

¹⁰³ SWANWICK, Keith: *Teaching Music Musically*, London 1999, s. 98.

¹⁰⁴ KASCHUB, Michele: *Exercising the Musical Imagination*, Music Educators Journal, November 1997, s. 26.

¹⁰⁵ HARTMANN, Wolfgang: „...*dürfen wir heute wieder was erfinden?*“, Musik und Bildung, Dezember 1984, s. 803.

svět, ve kterém děti žijí. „*The act of composing challenges children to consider their understanding of the world in new ways.*“¹⁰⁶ Komponování podle nich podporuje změnu pohledu na svět kolem (ve směru citlivějšího vnímání), ale i změnu pohledu na sebe samého. „*The act of composing is a process that allows the child to grow, discover, and create him- or herself through artistic and meaningful engagement with sounds.*“¹⁰⁷

V literatuře se ale objevují i ojedinělé názory, které elementární komponování z různých důvodů hodnotí spíše v negativním smyslu. Opět je to spojeno především se situací ve Velké Británii a teoretickou povinností všech učitelů hudební výchovy zařadit tuto aktivitu do svých hodin. Podle některých autorů je hodnota komponování značně přeceňována. Například Salaman se vyjadřuje v tomto smyslu: „*Despite pupils having managed to live happily without composing since education began, it seemed that they would suffer serious damage if they missed out now.*“¹⁰⁸ Mnozí britští učitelé zastávají názor, že ne všechny děti jsou schopny komponovat, a tudíž, že komponování by mělo být pouze jednou z nepovinných možností. „*They argue that a student has not sufficient experience of playing and appraising music to be able to compose with full autonomy.*“¹⁰⁹ Na druhé misce vah zde stojí ale většinový názor, že kreativní potenciál v hudební oblasti mají všechny děti bez rozdílu. Mnohé negativní pocity pramení právě z uvedené nutnosti s dětmi komponovat. Jak již bylo řečeno, mnozí učitelé jsou v této oblasti sami velice nejistí a tato jejich nejistota (a chybějící praxe) jim v kladném přijímání komponování brání. Často se také

¹⁰⁶ KASCHUB, Michele – SMITH, Janice: *Minds on Music. Composition for Creative and Critical Thinking*, Lanham 2009, s. 5.

¹⁰⁷ KASCHUB, Michele – SMITH, Janice: *Minds on Music. Composition for Creative and Critical Thinking*, Lanham 2009, s. 7.

¹⁰⁸ SALAMAN, William: *Keyboards in Schools*, British Journal of Music Education, č. 2, 1997, s. 147.

¹⁰⁹ BERKLEY, Rebecca: *Why is Teaching Composing so Challenging? A Survey of Classroom Observation and Teachers' Opinions*, British Journal of Music Education, č. 2, 2001, s. 120.

potýkají s disciplínou dětí, s akumulací stresu, nedostatkem času nebo se špatným vybavením tříd, což se v negativním hodnocení přirozeně odráží.¹¹⁰

Celkové zhodnocení

Domnívám se, že osobní spokojenost s jakoukoliv vlastní tvořivou činností je nenahraditelná zkušenost, v každém věku a ve všech oblastech života. Hudba a hudební výchova nejsou žádnou výjimkou. Podílí se na celkovém rozvoji osobnosti, a proto „...*listening to, performing and composing modern pieces should form an integral part of children's musical education, and every opportunity for these three activities is to be encouraged.*“¹¹¹

Cílem samozřejmě není výchova profesionálních hudebních skladatelů, ale lidí, kteří dokážou ocenit uměleckou práci druhých, lidí, kteří mají vlastní názor a vkus, a kteří se nestávají pouhými pasivními konzumenty hudby. Elementární komponování dětem otevírá zcela nové a netušené obzory a zároveň umožňuje aktivní zapojení i dětem se znevýhodněním. Jak ze své zkušenosti konstatuje Beth Ann Miller, „...*all children, regardless of intellectual level, have been able to participate in group composition activities and to discuss and perform their compositions. Those students labeled 'special education' who may not have the ability to read well or to write traditional text have often shown themselves to be creative and aurally proficient at the compositional activities. Thus they appear to function more nearly as equals to the academically advanced students.*“¹¹²

Význam hudby a hudební tvorby dětí vyzdvihuje i Joanna Glover. „*Children's music opens our ears to a whole dimension of aural experience too*

¹¹⁰ ODAM, George: *Teaching Composing in Secondary Schools. The Creative Dream*, In: SPURCE, G. (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Music. Perspectives on Practice*, London 2002, s. 123.

¹¹¹ OWENS, Peter: *The Contemporary Composer in the Classroom*, *British Journal of Music Education*, č. 3, 1986, s. 343.

¹¹² MILLER, Beth Ann: *Designing Compositional Tasks for Elementary Music Classrooms*, *Research Studies in Music Education*, č. 22, 2004, s. 62.

*rich to be lost. All music makes audite something of the imagination, the physical being and the soul of the maker. All music arises from the lived experiences and perceptions of the human society to which it belongs. As a community we have no substitute for the music children create. Teachers can only begin by listening.*¹¹³

Nebojme se proto s dětmi komponovat. Je to jen jeden krok k výchově sebevědomého člověka a tolerantního posluchače.

¹¹³ GLOVER, Joanna: *Children Composing 4 – 14*, London 2000, s. 20.

2.

Kompoziční koncepce v hudební výchově

Tato kapitola představuje nejdůležitější zahraniční koncepce, jejichž autoři od 60. let 20. století teoreticky i prakticky formovali základní pojetí tématu elementárního komponování a usilovali o jeho popularizaci. Britové John Paynter, George Self a Brian Dennis, Kanadčan R. Murray Schafer či Němka Gertrud Meyer-Denkman se velkým dílem zasadili o etablování tohoto tématu na poli hudební pedagogiky. Zapomenout nelze ani na projekty *Response* a *Klangnetze*, které do procesu dětské tvorby zapojily profesionální hudebníky a skladatele.

U jednotlivých kompozičních koncepcí jsou v každé kapitole přiblížena hudební, estetická a pedagogická hlediska. Každá z nich nese své osobité znaky, zdůrazňuje jiné prvky a má na reálnou školní praxi různý dopad. Jedno mají ale společné – snahu o zpřístupňování experimentální hudby a jejich kompozičních principů dětem různého věku. Jejich jednotícím znakem je především důraz kladený na vlastní tvůrčí proces (a nikoliv na tvar výsledné kompozice), rozvoj aktivního vnímání, zaznamenávání zvuku pomocí grafických symbolů, využívání nejširší možné škály zdrojů zvuku (hlasu, těla, hudebních nástrojů a věcí), a forma společné práce především v malých skupinách.

Ke skupině těchto projektů lze již v současnosti zařadit také český program hudební kreativity *Slyšet jinak*, který na tyto zahraniční koncepce vědomě navazuje a čerpá z nich.

2.1 John Paynter

„*It is the most natural thing for human beings to make up music.*“

(John Paynter)¹

John Paynter (1931 – 2010), hudební skladatel a pedagog, emeritní profesor University of York ve Velké Británii, patří bezesporu mezi nejvýraznější osobnosti hudební pedagogiky a výchovy druhé poloviny 20. století. Jeho celoživotním úsilím byla snaha o zapojení aktivních a kreativních činností do hudební výchovy – především v podobě nejrůznějších kompozičních aktivit dětí a studentů. V letech 1972 až 1982 byl řídící osobností projektu s názvem *Music in the Secondary School Curriculum*, školské reformy, v jejímž rámci se podařilo zmíněné snahy zakotvit do britského Národního kurikula (*The National Curriculum in Music*) a která se posléze stala vzorem pro výuku hudební výchovy i v dalších zemích.

Své názory na hudbu, hudební výchovu a výchovu obecně shrnul v knihách *Hear and Now* (1972) či v nejnovější publikaci s názvem *Thinking and Making* (2008). Jeho průlomovým publikačním počinem je ovšem kniha *Sound and Silence* (1970), kterou sestavil a vydal spolu s dalším hudebním skladatelem a kolegou z univerzity v Yorku Peterem Astonem, a ve které představil soubor 36 konkrétních návodů, jak kreativním způsobem pracovat se zvuky a tichem (tedy základním hudebním materiálem) a jak začít komponovat.

Význam umění a hudby v životě člověka

„*The arts are essential to us – and always will be – because they yield insight into the ‘unspeakable’ realities of life.*“² Podobně jako i jiní autoři,

¹ PAYNTER, John: *Making Progress with Composing*, British Journal of Music Education, č. 1, 2000, s. 6.

² PAYNTER, John – MILLS, Janet (ed.): *Thinking and Making. Selections from the Writings of John Paynter on Music Education*, Oxford 2008, s. 36.

vychází John Paynter ve svých úvahách z předpokladu, že umění a hudba mají v životě každého jedince nenahraditelné místo. „*If ever we needed a justification for the arts in education, surely it is here. The arts cannot provide a remedy for society's ills, but they are manifestly humanizing and educative because – more obviously than in any other exercise of the mind – artistic thought is dependent upon what the individual perceives, and what the individual believes about what is perceived. Art educates by yielding insight through practical, sensory and intellectual participation: hand, heart and mind. Its tools are imagination and sensitivity, and the more they are used the sharper those tools become.*“³

Hudba je součástí každodenní reality člověka. Nabízí relaxaci a zábavu, uvolňuje a inspiruje, přináší příjemné zážitky, ale dokáže i rušit. Vzrušuje a zlepšuje náladu. Při aktivním zapojení umožňuje zažít pocity úspěchu. Všechny zkušenosti s hudbou mají podle Payntera ve svém jádru výchovně-vzdělávací předpoklad, který je možné využít v prostředí školy.⁴

Význam aktivní hudební výchovy

Oproti jiným druhům umění má však hudba jedno specifikum. Existuje pouze a jenom ve chvíli, když zní. Tady a teď. Ztělesňuje absolutní přítomnost. Žádná dvě hudební provedení nejsou proto identická. Podle Payntera v této jedinečné vlastnosti musíme vidět největší výhodu hudby, neboť „*...perhaps more than anything else in our experience, it evokes the essential 'now' without implications of a past and a potential future.*“⁵ Zároveň si však uvědomuje, že tato hudební kvalita se jen obtížně slučuje s tradičním konceptem vzdělávání,

³ PAYNTER, John – MILLS, Janet (ed.): *Thinking and Making. Selections from the Writings of John Paynter on Music Education*, Oxford 2008, s. 100.

⁴ PAYNTER, John – MILLS, Janet (ed.): *Thinking and Making. Selections from the Writings of John Paynter on Music Education*, Oxford 2008, s. 72.

⁵ PAYNTER, John – MILLS, Janet (ed.): *Thinking and Making. Selections from the Writings of John Paynter on Music Education*, Oxford 2008, s. 178.

jenž klade důraz především na získané faktické znalosti, které lze posléze velmi snadno ohodnotit.

Paynter si proto položil otázku – jaké základní cíle by měla naplňovat hudební výchova v rámci všeobecného vzdělávání? Hudební výchova by měla poskytnout rovnocenné vzdělání všem dětem. Hudební aktivity ve třídě by neměly ztratit kontakt s hudební realitou. Základními stavebními prvky hudby jsou zvuky – děti by tedy měli pracovat se zvuky. Obzvláště důležité jsou příležitosti pro přímou kreativní práci se zvukem. Cílem je pochopení hudby – prožitek z nekonečné různorodosti možností při práci se zvuky.⁶

Stěžejním bodem je požadavek přímé tvůrčí práce se zvuky, která ve svém důsledku napomáhá lepšímu pochopení hudby a jejích tvůrčích procesů. Paynter se proto vymezuje vůči tradičnímu pojetí hudebního vyučování, ve kterém je přímý prožitek z hudby nahrazován druhotnými informacemi (životopisy skladatelů, rozborů skladeb, formy...). Jinými slovy, „...*the gateway to musical understanding is to work with sounds; to try things out for ourselves. We have to learn to receive music on its own terms. To be told about music is no substitute.*“⁷ Ze znalostí a vědomostí, původně podpůrných prostředků hudebního vzdělávání, se v průběhu doby stal základ hudební výchovy, který ovšem přímou hudební zkušenost nedokáže zprostředkovat a už vůbec ne nahradit. Hudba se stala něčím, co musí být vysvětleno a nikoliv to, co má být prožito. Slova nahradila osobní zkušenost. Ale „...*music has to be experienced;*

⁶ PAYNTER, John – MILLS, Janet (ed.): *Thinking and Making. Selections from the Writings of John Paynter on Music Education*, Oxford 2008, s. 91. „*What is there about music that is educative? [...] Music should provide an education for all pupils. Classroom activities should not lose touch with musical reality. The materials of music are sounds: students should be working with sounds. Opportunities for ‘thinking and making’ in music are of paramount importance. The goal is ‘musical understanding’ - taking delight in the seemingly endless variety of structural possibilities and the sense of ‘finality’ (wholeness) that tells us a piece is successful.*“

⁷ PAYNTER, John – MILLS, Janet (ed.): *Thinking and Making. Selections from the Writings of John Paynter on Music Education*, Oxford 2008, s. 77.

*and for each of us that experience is unique.*⁸ Paynter v této souvislosti připomíná také základní významové rozdíly mezi termíny „*instruction*“ a „*education*“. Oba mají v hudebním vzdělávání své pevně stanovené místo. Ale zatímco „*instruction*“ se vztahuje k výuce nástrojové hry (tedy získávání technických dovedností k tomu potřebných), „*education*“ v sobě zahrnuje především myšlenkovou aktivitu (lat. *educere* – vychovat, povznést, vyvést [z mysli]).⁹ Zároveň dodává, že „...*music education should not be concerned only with technical instruction, nor with simply feeding pupils ready-made answers to well-established lines of inquiry. It should help them to set up and answer problems of their own devising in the organizing of experience – which is what all artistic enterprise is about.*“¹⁰

Velice podstatný je též požadavek, aby bylo plnohodnotné hudební vzdělání poskytnuto všem dětem, bez ohledu na míru jejich předchozích hudebních zkušeností. Paynter trvá na zásadě, že „...*like an English teacher, music teachers should educate **all** pupils as a matter of duty.*“¹¹ Role učitele hudební výchovy podle něj není pouze v podpoře talentovaných dětí, jejich přednostním zapojení v rámci výuky či do dalších doplňkových aktivit jakými jsou pěvecké sbory či studentské orchestry. Jeho úkolem je rovnocenně zapojit a hudebně rozvíjet všechny děti bez rozdílu.

A jeden ze způsobů, jak dostát výše zmíněným požadavkům, představuje dětské komponování. V jeho rámci se žák stává zároveň skladatelem, interpretem

⁸ PAYNTER, John – MILLS, Janet (ed.): *Thinking and Making. Selections from the Writings of John Paynter on Music Education*, Oxford 2008, s. 86.

⁹ PAYNTER, John: *Making Progress with Composing*, *British Journal of Music Education*, č. 1, 2000, s. 7. „*The differences between instruction (instruere – to build into [the child’s mind]) and education (educere – to lead out from [the child’s mind]) have been rehearsed often enough.*“

¹⁰ PAYNTER, John: *All Kinds of Music*, Teacher’s notes, London 1976, s. 7.

¹¹ SALAMAN, William: *Personalities in World Music Education No. 7 – John Paynter*, *International Journal of Music Education*, November 1988, s. 30.

a posluchačem. „*The essentially creative roles of composer, performer and listener have, until recently, been undervalued in the classroom*“¹², John Paynter se to pokusil změnit.

Making up music

Paynter ve svých projektech vychází ze základního předpokladu, že komponování je ta nejpřirozenější věc na světě. Zejména pro děti. Neboť „...*at roots arts are nothing more than developed games.*“¹³ Komponování přináší svobodu objevování, prostor pro seberealizaci, je to jistý druh dobrodružství spojený se vzrušujícími okamžiky.

Základními stavebními prvky hudby jsou zvuk a ticho. Paynter proto vedl své žáky k přímému experimentování se zvuky. Sám tento proces označoval výrazem „*making up music*“¹⁴ (tedy „vymýšlení, skládání hudby“), nebo také termínem „*empirical composition*“¹⁵. Ten označuje kompozici vzniklou procesem postupného objevování hudebního materiálu, jeho pečlivým výběrem, improvizací, formou pokus – omyl. Jen tak můžeme zjistit, co vše se se zvuky dá dělat. On sám touto formou chtěl dětem předat pocit vzrušení, které zažíval jako skladatel.

Hlavní cíle Johna Payntera na poli elementárního komponování můžeme shrnout do dvou základních bodů – „*to open pupils' ears and to educate the feelings.*“¹⁶ To znamená naučit děti pozorněji vnímat sebe a své okolí, známé

¹² SALAMAN, William: *Personalities in World Music Education No. 7 – John Paynter*, International Journal of Music Education, November 1988, s. 30.

¹³ PAYNTER, John – MILLS, Janet: *Thinking and Making. Selections from the Writings of John Paynter on Music Education*, Oxford 2008, s. 41.

¹⁴ PAYNTER, John – MILLS, Janet: *Thinking and Making. Selections from the Writings of John Paynter on Music Education*, Oxford 2008, s. 187.

¹⁵ PAYNTER, John – ASTON, Peter: *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge 1970, s. 12.

¹⁶ PAYNTER, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 11-12.

i překvapivé zvuky, které je obklopují a se kterými se každý den setkávají, a zároveň jim zprostředkovat prožitek z hudby, kterou sami vytvářejí, a tím rozvíjet citovou sféru jejich osobnosti (což představuje významnou část výchovy a vzdělávání obecně). Neboť „...*music is about getting excited by sounds.*“¹⁷

Jak by měl kompoziční proces podle Payntera vypadat? Na samém počátku stojí vytyčení konkrétního kompozičního záměru – má to být skladba pomalá nebo taneční? Má doplnit nějaký divadelní výstup nebo třeba báseň atd.? Jaké další kvality by měla mít? Podle odpovědí na tyto otázky následuje výběr vhodného hudebního materiálu (zvuků) a hodnocení jeho zvukové kvality, aby odpovídal našemu přání. Přičemž platí, že všechny zvuky jsou potenciálními zdroji hudby.¹⁸ Zpočátku se může zdát, že „...*the children banging about in the classroom are not making music but soon as they begin to select specific sounds and start to construct something with them then maybe that is music.*“¹⁹ Tato úvodní fáze poskytuje primární prostor pro objevování a experimenty se zvuky. Poté následuje postupná organizace zvoleného materiálu do větších rytmických, melodických či harmonických vzorců, opět formou pokusů. Hledáme odpovědi na základní otázky. Zní to opravdu tak, jak chceme? Co teď a co potom? Zopakujeme tento zvuk nebo nás naopak ruší a tak ho vypustíme? Směřuje skladba ke svému cíli a „drží pohromadě“? Je to tak správně? Paynter na tomto místě upozorňuje, že je vždy potřeba mít na zřeteli celistvost skladby, soudržnost jejího výrazu a vyznění.²⁰ Nejdůležitější ale není konečný výtvar, nýbrž tvůrčí proces jako takový. Toto pronikání do podstaty hudby je „...*the surest way to help pupils to get better at composing is to encourage them to think about the*

¹⁷ PAYNTER, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 7.

¹⁸ PAYNTER, John – ASTON, Peter: *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge 1970, s. 8.

¹⁹ PAYNTER, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 17.

²⁰ PAYNTER, John – ASTON, Peter: *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge 1970, s. 14.

essentially musical process, not as abstract rules, but directly in relation to what they themselves create.“²¹ Je to něco, co se z učebnice nenaučíme.

Zvuků, se kterými lze tvořivým způsobem pracovat je nekonečné množství. Jejich prvotním zdrojem je vlastní tělo (dech, hlas, slovo, hra na tělo...). Bohatou inspiraci přinášejí zvuky přírody (vítr, zpěv ptáků, šustění listů...). John Paynter ve svých projektech pracuje především se zvukovými možnostmi tradičních hudebních nástrojů, které využívá obvyklým, ale častěji neobvyklým způsobem (např. hra na struny klavíru, hra smyčcem na činely apod.).

V metodologickém základě se v procesu komponování jedná o stanovení problému a jeho postupné řešení. „...*it is about setting up problems for oneself, taking decisions that will answer those problems and having the satisfaction of having answered them. Gradually, over the years, I felt that there was a lot of educational value in this method.*“²²

Komponování nejčastěji probíhá v menších skupinách (nejlépe v počtu tří až šest dětí), ale u některých projektů lze pracovat i s celou třídou či individuálně. Záleží na jejich druhu. Je určeno žákům všech věkových kategorií, přičemž požadavky lze většinou danému věku přizpůsobit – zjednodušit či celou kompozici pojmout komplexnějším způsobem. Jednotlivé projekty se zároveň liší svou časovou náročností, a to v rozpětí od jedné vyučovací hodiny (absolutní minimum) až po půlroční intenzivní práci (například v případě tvorby hudebního divadla).²³

Je třeba zdůraznit, že celý kompoziční proces v Paynterově pojetí je plánovaný a řízený, a učitel v něm hraje klíčovou roli. Jeho úkolem je v první řadě připravit vhodné podmínky pro experiment a poznávání. Jelikož jednotlivé

²¹ PAYNTER, John: *Making Progress with Composing*, British Journal of Music Education, č. 1, 2000, s. 7.

²² SALAMAN, William: *Personalities of World Music Education No. 7 – John Paynter*, International Journal of music Education, November 1988, s. 29.

²³ PAYNTER, John – ASTON, Peter: *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge 1970, s. 15.

projekty nemají předem stanovené schéma a vyvíjejí se do určité míry živelně, vyžadují tvůrčí přístup i od samotného učitele. Ten je nucen adekvátně reagovat na vývoj kompozičního procesu a přizpůsobovat se nastalým situacím. Musí umět správně reagovat na neočekávané situace a zároveň podporovat představivost a netradiční přístup k práci, pokud se objeví. Jeho úkolem je kompoziční práci usměrňovat. Neměl by ale používat konkrétní pokyny, ale využívat spíše vhodné otázky či komentáře. Důležitá je také role pozitivního hodnocení. Z výše zmíněných skutečností vyplývá, že komponování představuje pro učitele relativně náročnou činnost a vyžaduje zkušenosti. Velkou výhodou pro pedagoga je, pokud on sám tímto procesem prošel a zná jeho zákonitosti tzv. „zevnitř“. John Paynter proto v této souvislosti upozorňuje na nutnost kvalitního vzdělávání hudebních pedagogů.²⁴

Vztah komponování a soudobé hudby

Jak již bylo naznačeno v úvodu, snahy o zapojení týmové kompozice do výuky byly od poloviny 60. let 20. století úzce propojeny s etablováním experimentální hudby, která pro hudební výchovu představovala (a stále představuje) novou výzvu.

John Paynter se v této souvislosti už ve své druhé knize věnované komponování ve třídách zamýšlí nad obecným hodnocením soudobé hudby (a v širším slova smyslu i moderního umění), která je většinou označována jako komplikovaná a nesrozumitelná. „*Somehow we have come to believe that ‘modern art’ (‘modern music’, ‘modern poetry’) is difficult. Although we may apparently experience no difficulty with music from the past (even though it springs from a society and environment very different from our own), we nevertheless find the music of our own time confusing.*“²⁵ Příčina takového hodnocení podle něj pramení ze značné plurality hudebního výrazu soudobé

²⁴ PAYNTER, John – MILLS, Janet (ed.): *Thinking and Making. Selections from the Writings of John Paynter on Music Education*, Oxford 2008, s. 139-140.

²⁵ PAYNTER, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 13.

hudby a z nedostatku obecných rysů či přístupů, které by se zde daly najít. Zdá se proto, že tato hudba postrádá stabilitu.²⁶

Velké množství výrazových prostředků však zároveň znamená její přednost. Soudobá hudba svým experimentálním přístupem k práci s hudebním materiálem výrazným způsobem rozšířila zdroje a možnosti hudby. A „...*these are not all complicated: many of them are very simple and offer opportunities to people who would not have dreamt that it was possible for them to make music.*“²⁷ Zároveň „...*music in the twentieth century has opened the doors of perception as never before.*“²⁸ Moderní hudba usnadnila kompoziční procesy a představuje proto vhodné východisko pro experimenty se zvuky a nejrůznější kreativní činnosti dětí ve vyučování.

Paynter dále upozorňuje na skutečnost, že pro děti je nesmírně inspirativní a motivující zjištění, že „opravdoví skladatelé“ myslí a tvoří podobným způsobem a že jejich tvorba obsahuje stejné zvuky či kombinace zvuků jako jejich vlastní kompozice. „*When we allow our pupils the kind of freedom in music that we allow them in other creative work, not surprisingly we find obvious parallels between the music they make and the music of professional composers, especially twentieth-century composers.*“²⁹ V této souvislosti navíc vyvstává požadavek, aby se děti seznamovaly se soudobou hudbou co možná nejintenzivněji – nejlépe formou živých koncertů či formou poslechu nahrávek -

²⁶ PAYNTER, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 13.

²⁷ PAYNTER, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 10.

²⁸ PAYNTER, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 21.

²⁹ PAYNTER, John – ASTON, Peter: *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge 1970, s. 11.

„...to let them hear music by composers of this century who have explored similar territory.“³⁰

Výsledný tvar kompozice je potřeba nějakým způsobem zaznamenat. Vedle základní funkce paměti lze pro záznam reálného znění skladby použít běžnou nahrávací techniku (původně magnetofonový pás), což je důležité pro hodnocení dosažených výsledků kompoziční činnosti. Nejčastěji využívanou formou pro záznam průběhu skladby je pak tzv. grafická partitura. Grafické partitury představují zcela nový způsob zachycení hudby v momentu, kdy klasická notace již není schopná v konfrontaci s novými zvukovými možnostmi splnit svou funkci. Její využití pro záznam týmové kompozice je vhodné zejména z toho důvodu, že odstraňuje základní bariéru - nevylučuje z činnosti ty, kteří klasickou notací neovládají. Jinými slovy, „...now everyone can read music.“³¹ Jak dále Paynter specifikuje, je vhodné, aby si děti pro záznam skladby vymyslely vlastní notaci (značky, kresby...), na které se shodnou, ale je možné i přizpůsobit si svým potřebám notaci klasickou.³² Stále je však mít na zřeteli, že notace není hudba. První přichází zvuk.³³

Ve svých projektech uveřejněných v knize *Sound and Silence* (1970) se John Paynter nekoncentruje pouze na jeden směr či stylový rys soudobé hudby, ale naopak využívá celou škálu postupů, které (nejen) experimentální hudba nabízí. Zaměřuje se na práci s barvou zvuku a zvukovými efekty, s délkou a časem, rytmem a výškou. Zapojuje hry se slovy a s čísly. Pracuje s alikvotními tóny (tedy samotným základem zvuků), s principy dodekafonie a seriality,

³⁰ PAYNTER, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 12.

³¹ PAYNTER, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 12.

³² PAYNTER, John – ASTON, Peter: *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge 1970, s. 14-15.

³³ PAYNTER, John – ASTON, Peter: *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge 1970, s. 14.

s pentatonikou, své místo zde mají též prvky aleatoriky a indeterminismu. I když Paynter dává přednost akustickým (přirozeným) zdrojům zvuku, nevyhýbá se ani tvorbě s pomocí nahrávací techniky a tím se v řadě projektů dotýká *musique concrète*. Mezi náročnější (interdisciplinární) projekty patří tvorba dětské opery či hudebního divadla. V četných projektech prozkoumává zvukové možnosti jednotlivých hudebních nástrojů (skladby vystavěné na práci s jediným zdrojem zvuku – například činel či klavír) a některé projekty poskytují návod i pro práci s tonálním materiálem a harmonií. Ve všech projektech má své nenahraditelné místo ticho, jako zdroj napětí a kontrastu.

Komponování jako součást britského Národního kurikula

John Paynter mnoho let usiloval o systémovou změnu v pojetí hudební výchovy a jejího obsahu v rámci britského základního vzdělávání. Hlavní problém spatřoval v tom, jakým způsobem jsou nastaveny požadavky ke zkouškám, které musí každý student během povinné školní docházky absolvovat – především k tzv. zkoušce GCSE (*General Certificate of Secondary Education*), kterou studenti skládají v 16 letech – a které mají zpětně přímý vliv na obsah výuky. „...we have made important what is examinable instead of making examinable what is important.“³⁴ Hudební výchova se podle něj zúžila na pouhý soubor předávaných vědomostí, často bez styku s hudební realitou. V průběhu 70. a 80. let 20. století proto stál v čele úspěšných snah o zakotvení elementárního komponování do struktury britského Národního kurikula (*The National Curriculum in Music*).

Závěr

John Paynter přinesl britské a světové hudební pedagogice velmi mnoho. Představil a posléze i obhájil význam tzv. elementárního (týmového) komponování dětí v rámci hudební výchovy. Přesto (nebo právě proto) může být

³⁴ PAYNTER, John – MILLS, Janet (ed.): *Thinking and Making. Selections from the Writings of John Paynter on Music Education*, Oxford 2008, s. 70.

vnímán jako sice respektovaná, ale kontroverzní osobnost hudební pedagogiky. Prosazení komponování do systému hudebního vzdělávání s sebou přineslo i vlnu kritiky z řad samotných učitelů i části odborníků, kteří projekt hodnotili jako nepřipravený, nepřesvědčivý a více méně zbytečný.³⁵ Ukazuje se ale, že má v hudební výchově své pevné místo.

„I have to say, in the end, I think that all that matters in music education is that what we do is musical. I don't care what it is. I would applaud whatever was happening in a classroom provided it was actually involving children in musical experience.“³⁶

³⁵ PAYNTER, John: *Making Progress with Composing*, British Journal of Music Education, č. 1, 2000, s. 5-6.

³⁶ SALAMAN, William: *Personalities of World Music Education No. 7 – John Paynter*, International Journal of Music Education, November 1988, s. 31.

2.2 Raymond Murray Schafer

Overheard in the lobby after the première of Beethoven's Fifth:

„Yes, but is it music?“

Overheard in the lobby after the première of Wagner's Tristan:

„Yes, but is it music?“

Overheard in the lobby after the première of Stravinsky's Sacre:

„Yes, but is it music?“

Overheard in the lobby after the première of Varèse's Poème électronique:

„Yes, but is it music?“

A jet scrapes the sky over my head and I ask:

„Yes, but is it music? Perhaps the pilot has mistaken his profession?“³⁷

Kanadský skladatel s mezinárodním renomé, hudební pedagog, muzikolog, vizuální umělec, spisovatel, žurnalista a environmentalista R. Murray Schafer³⁸ (narozen 1933) je velice zajímavou a váženou tvůrčí osobností. V letech 1965 až 1975 působil jako pedagog na Simon Fraser University v kanadském Vancouveru. Zde s finanční podporou UNESCO a Donner Canadian Foundation inicioval na konci 60. let *World Soundscape Project*, významný projekt zaměřený na výzkum vztahů mezi lidmi a jejich akustickým prostředím. I proto je Schafer někdy označován za „otce akustické ekologie“. Zároveň na této akademické půdě rozvíjel i své kreativní hudebně-vzdělávací teorie, které posléze uplatňoval jako hostující učitel na školách všech typů po celém světě. Své hudebně-pedagogické dílo, které můžeme směle označit jako průlomové a neortodoxní, shrnul v knize s názvem *The Thinking Ear* (poprvé vydáno roku 1986). Ta v sobě zahrnuje celkem 5 stěžejních publikací z dřívějších let – *The Composer in the Classroom* (1965), *Ear Cleaning* (1967),

³⁷ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 93.

³⁸ ADAMS, Stephen: *R(aymond) Murray Schafer*, In: SADIE, S. (ed.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2nd edition, sv. 22, London 2001, s. 432-434.

The New Soundscape (1969), *When Words Sing* (1970) a *The Rhinoceros in the Classroom* (1975).

Soundscapes

Schaferovým celoživotním zájmem je zkoumání akustického prostředí (*acoustic, sonic environment*), ve kterém člověk žije a které zároveň svou činností i sám vytváří. Pro toto prostředí používá (do češtiny jen obtížně přeložitelný) pojem „*soundscape*“, který lze chápat jako označení zvukové krajiny či makrokosmické kompozice. „*My approach to this problem is to treat the world soundscape as a huge macrocosmic composition. Man is the principal creator of this composition.*“³⁹ Jeho jediným tvořivým prvkem je zvuk: „*To speak of a soundscape, of course, is in no way to invoke program music. There is a difference in talking about space and attempting to fill that space with objects. The space to which we refer is empty save for the sounds cutting through it.*“⁴⁰ Pojem *soundscape* úzce souvisí s akustickou ekologií.

V míře hluku a ve všudypřítomném hudebním smogu viděl Schafer jeden ze zásadních problémů současné společnosti, které je potřeba aktivně řešit. Jak stručně poznamenává, „*...modern man is gradually going deaf.*“⁴¹ Zároveň upozorňuje na časté omezování osobní svobody jednotlivce, ke kterému dochází velmi často vlivem nadměrného zneužívání hudby (reprodukováne či přímo vysílané) na veřejných místech i v soukromí. Každý má podle něj právo na ticho. „*We must proceed by degrees from the felicity of sound to the wonder of silence.*“⁴²

³⁹ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 247.

⁴⁰ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 57.

⁴¹ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 247.

⁴² SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 256.

Ve svých úvahách na toto téma vychází především z definice hluku. Hluk charakterizuje jako „... *undesirable sound*, [...] *noise is any sound which interferes. Noise is the destroyer of things we want to hear.*“⁴³ „*Noise is sound we have been trained to ignore.*“⁴⁴ Hluk je ryze negativního charakteru, ale přesto představuje zajímavý akustický fenomén.⁴⁵ Hluk lidskému životu dominuje. Míra znečištění zvukem od nástupu průmyslové revoluce v 19. století neustále roste a zároveň je hluk stále hlasitější. Zvuky přírody zanikají. „*In the West, silence is a negative concept, an embarrassment to be avoided.*“⁴⁶ Ticho postrádáme.

Ear cleaning

První krok směrem ke zlepšení této situace Schafer spatřuje především v pedagogické práci s dětmi. Implikace problematiky akustické ekologie do vzdělávání jsou tomto ohledu velice silné. Jako hudební pedagog považuje za svůj životní úkol „...*den Menschen die Ohren zu öffnen*“.⁴⁷ A tudíž „...*ist die Sauberkeit der Ohren eine wichtige Vorbedingung jeder Aufnahme und jeder Darbietung von Musik.*“⁴⁸

Myšlenka „*ear clearing*“, tedy „čištění uší“, představuje systematický program zaměřený na rozvoj sluchového vnímání. Jedná se o intenzivní snahu, aby se lidé naučili citlivěji vnímat a poslouchat své akustické okolí. Citlivost

⁴³ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 48.

⁴⁴ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 105.

⁴⁵ V této souvislosti Schafer zmiňuje význam italského futurismu v čele s Luigi Russolem, který na počátku 20. století poprvé zapojil syrové industriální zvuky do hudebních kompozic. SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 109.

⁴⁶ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 250.

⁴⁷ SCHAFFER, R. Murray: *Schule des Hörens*, Wien 1972, s. 5.

⁴⁸ SCHAFFER, R. Murray: *Schule des Hörens*, Wien 1972, s. 6.

ke zvukům lze chápat jako jeden z pilířů Schaferova pojetí hudby a hudebního vzdělávání. „*I have tried always to induce students to notice sounds they have never really listened to before, listen like mad to the sounds of their own environment and the sounds they themselves inject into their environment.*“⁴⁹ K tomu dodává: „*The ears of a truly sensitive person are always open. There are no ear-lids.*“⁵⁰

V této souvislosti se Schafer dlouhodobě věnuje hledání a zaznamenávání zajímavých zvuků (města, budov, přírody...) a také zvuků, které dříve bývaly součástí našeho akustického prostředí, ale které již (téměř) neuslyšíme.

Schaferův pedagogický přístup

Svůj vlastní výchovně-vzdělávací koncept shrnul R. Murray Schafer do deseti základních bodů:

- „1) *The first practical step in any educational reform is to take it.*
- 2) *In education, failures are more important than successes. There is nothing so dismal as a success story.*
- 3) *Teach on the verge of peril.*
- 4) *There are no more teachers. There is just a community of learners.*
- 5) *Do not design a philosophy of education for others. Design one for yourself. A few others may wish to share it with you.*
- 6) *For the five-year-old, art is life and life is art. For the six-year-old, life is life and art is art. This first school-year is a watershed in the child's history: a trauma.*
- 7) *The old approach: Teacher has information; student has empty head. Teacher's objective: to push information into student's empty head. Observations: at outset teacher is a fathead; at conclusion student is a fathead.*

⁴⁹ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 46.

⁵⁰ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 246.

8) *On the contrary a class should be an hour of a thousand discoveries. For this to happen, the teacher and the student should first discover one another.*

9) *Why is it that the only people who never matriculate from their own courses are teachers?*

10) *Always teach provisionally: only God knows for sure.*⁵¹

Schaferův styl vyučování je obecně označován jako „zdánlivě improvizující“ (*deceptively improvisatory*).⁵² Jeho vyučovací hodina působí na první pohled nepřipraveně a neuspořádaně. Ale opak je pravdou. Hodina je přesně naplánovaná a směřuje ke stanovenému cíli. Jak vyplývá dále, pro Schafera je stěžejní objevování a jistá míra dobrodružství ve vyučování. Další body budou osvětleny níže.

Hudba a hudební výchova

Schafer jako pedagog a zároveň i hudební skladatel se přirozeně zamýšlí nad tím, jak lze definovat hudbu. Pod vlivem nastupující moderny a experimentální hudby po druhé světové válce dochází k jednoduché definici, že „...*music is an organization of sounds which is intended to be listened to.*“⁵³ K tomu dodává: „*To define music merely as ‘sounds’ would have been unthinkable a few years ago, though today it is the more exclusive definition that are proving unacceptable.*“⁵⁴ Představa toho, co je a může být hudba se v druhé polovině 20. století značně rozšířila.

⁵¹ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 237.

⁵² BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music Through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, s. 38. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

⁵³ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 18.

⁵⁴ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 94-95.

On sám soudobou hudbu vnímá jako další vývojové stádium hudby tradiční, ovšem s tím, že hudbu již více nelze oddělovat a izolovat od našeho životního prostředí. V návaznosti na Johna Cage tedy chápe hudbu jako integrativní součást tzv. „*Weltsymphonie*“.⁵⁵

Jakožto hudební reformátor se Schafer vyjadřuje i ke stavu hudební výchovy. Uvědomuje si shodně s Johnem Paynterem, že hudební výchova ve školách je zaměřená především na děti talentované a ostatní přehlíží. „*Our music education program is geared for the extraordinary. We have operated under the principle that either you have talent or there's no point in continuing in music. What we need is to inspire people with music making that is useful to them for the rest of their lives.*“⁵⁶ To je podle něj veliký nedostatek, neboť takovýto nerovnoměrný přístup vychovává pouze pasivní konzumenty hudby. Smysl hudební výchovy by měl být přesně opačný, tedy vychovávat samostatné, sebevědomé a tvůrčí individuality.⁵⁷

Hudební výchova proto musí být v první řadě předmět kreativní: „*I see music as predominantly an expressive subject, like art, creative writing, or making of all kinds. That is, it ought to be this, though with a heavy emphasis on theory, technique and memory work, it becomes predominantly knowledge gaining.*“⁵⁸

Určitý problém spatřuje také v jejím zaměření směrem do minulosti (můžeme učit jen to, co se již stalo – často velmi dávno). Jedinou možností, jak toto zvrátit a obrátit se k současnosti, je vlastní tvorba.⁵⁹

⁵⁵ WEBER, Bernhard: *Neue Musik und Vermittlung*, Hildesheim 2003, s. 201.

⁵⁶ ACHILLES, Elayne: *Music Making Beyond the Classroom*, Music Educators Journal, č. 4, 1992, s. 36.

⁵⁷ ACHILLES, Elayne: *Music Making Beyond the Classroom*, Music Educators Journal, č. 4, 1992, s. 36.

⁵⁸ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 244.

⁵⁹ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 245.

Schafer své pojetí hudebního vzdělávání zformuloval do tří základních bodů, ve kterých opět nechybí pro něj důležitý environmentální rozměr:

„1) *To try to discover whatever creative potential children may have for making music of their own.*

2) *To introduce students of all ages to the sounds of the environment; to treat the world soundscape as a musical composition of which man is the principal composer, and to make critical judgments which would lead to its improvement.*

3) *To discover a nexus or gathering-place where all the arts may meet and develop together harmoniously.*“⁶⁰

Komponování

Stěžejní v Schaferově hudebně-pedagogickém konceptu je „...*making of all kinds, perception and invention.*“⁶¹ Tedy tvorba všeho druhu, vnímání a objevování. K tomu patří zároveň i přesvědčení o nenahraditelné roli osobní zkušenosti a vlastního prožitku. „*One learns about sound only by making sound, about music only by making music.*“⁶² Dosažená kvalita výsledného díla není příliš podstatná. „*The sounds produced may be crude, or lack form and grace, but they are ours.*“⁶³

Z pohledu pedagoga je zejména potřeba povzbudit zvědavost (děti i učitele) a otevřít se novým věcem. Nebát se poznávat nové hudební styly

⁶⁰ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 243.

⁶¹ PAYNTER, John: *Personalities in World Music Education No. 13 – R. Murray Schafer*, International Journal of Music Education, November 1991, s. 42.

⁶² SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 46.

⁶³ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 47.

(včetně hudby mimoevropské), rozšiřovat si vlastní obzory a nebýt uzavřený a nepřátelský vůči cizímu a neznámému.⁶⁴

Shodně s Paynterem požaduje zapojení do tvůrčího procesu všech dětí bez rozdílu, ne pouze výjimečných: „*I would like to return music to the point where there's an opportunity for each individual voice to be heard.*“⁶⁵ Z vlastních zkušeností konstatuje, že každé dítě je schopné samostatně tvořit: „*I have not met a child who was incapable of making an original piece of music.*“⁶⁶ Komponování považuje za zcela přirozenou a bezprostřední činnost. „*The composition of music can be as immediate to us as anything else.*“⁶⁷

Při kreativní činnosti ve třídách dává přednost práci v malých skupinách (o sedmi až devíti členech), ve kterých dostane každý student dostatek prostoru pro své vlastní originální vyjádření.⁶⁸ Schafer pracuje s pestrou škálou hudebních nástrojů, a to od nástrojů tradičních až po předměty všedního života. Jako zdroje zvuku lze podle něj použít cokoliv. „*Every object on the earth has a sound-soul – or at least every object that moves, sounds.*“⁶⁹

Podobně jako i další hudební pedagogové jeho generace, i Murray Schafer upozorňuje na význam ticha v rámci hudební kompozice. „*Silence in music is like windows in architecture; it lets the light come through.*“⁷⁰ Ticho je kořením

⁶⁴ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 4-7.

⁶⁵ ACHILLES, Elayne: *Music Making Beyond the Classroom*, Music Educators Journal, č. 4, 1992, s. 36.

⁶⁶ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 240.

⁶⁷ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 22.

⁶⁸ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 246.

⁶⁹ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 81.

⁷⁰ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 37.

každé skladby. Ohromuje nás a udržuje naši pozornost. „*There is nothing so sublime or stunning in music as silence. The ultimate silence is death.*“⁷¹ Zároveň si ale ve shodě s Johnem Cagem uvědomuje, že ticho ve své podstatě neexistuje. Neboť vždy se odehrává něco, co zní.⁷² „*Silence is pocket of possibility. Anything can happen to break it.*“ [...] „*Ergo, however dimly, silence sounds.*“⁷³

Podobně se zamýšlí nad používáním notace. Tradiční notaci považuje za extrémně komplikovaný kód, který je obtížné si osvojit. Proto je vhodné si vytvářet notace vlastní, a to za použití jakýchkoliv dostupných prostředků.⁷⁴ „*Ideally what we want is a notation that could be mastered in ten minutes, after which music could be returned to its original state – as sound.*“⁷⁵

R. Murray Schafer se studenty pracuje především formou diskuse, kladením otázek a zadáváním nejrůznějších cvičení. Změřuje se na práci se zvuky a jejich kvalitou (výškou, délkou, barvou apod.), experimentuje s lidským hlasem, vytváří kompozice s pomocí slov a jejich zvukových zvláštností, hraje si s rytmem a časem v hudbě, improvizuje, vytváří hudební divadlo a mnohé další.

Úkoly, které studentům zadává, jsou na první pohled stručné. Svým otevřeným zadáním ale poskytují značný prostor pro sebevyjádření, poznávání vlastností a kvality zvuků, a tedy především pro rozvíjení sluchového vnímání. Vypadají například takto: „*Try to walk absolutely silently. Listen to the huge sounds you make. [...] With your voice describe the sound a shovel makes:*

⁷¹ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 50.

⁷² SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 103.

⁷³ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 50.

⁷⁴ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 265.

⁷⁵ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 263.

*a) in clay b) in gravel c) in sand d) in snow. [...] The sound of fingernails on glass. [...] The sound of a flag flapping in the wind. [...] Turn this room into an orchestra.*⁷⁶ „You have one note: Make up a composition with it. All I ask is that you don't bore me.“⁷⁷

Schafer sám svůj pedagogický přístup hodnotí těmito slovy: „...many of my exercises, which seemed simple on the surface, introduced deep questions concerning the nature of music and its relationship to the environment and to society.“ [...] „In my exercises I am always trying to go back to the most elementary sound objects, to listen to them again with fresh ears and to hear them not only as musical sensations but as sensations affecting our whole physical and mental relationship to the world.“⁷⁸

Role učitele

Jak již vyplynulo z předešlých řádků, jedním z nejdůležitějších článků v Schaferově hudebně-pedagogickém konceptu je role učitele. Učitel není a ani nesmí být mentorem. Naopak, musí poskytnout veškerý prostor žákům pro sebevyjádření a nechat je samostatně zápolit se stanovenými problémy.⁷⁹ Zároveň se učitel stává jen jednou ze součástí třídy, tohoto „společenství učících se“: „...in a class programmed for creation there are no teachers at all: there is only a community of learners. The teacher may initiate a situation by asking a question or setting a problem; after that the role as teacher is finished.“⁸⁰ Jeho

⁷⁶ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 270-272.

⁷⁷ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 219.

⁷⁸ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 320.

⁷⁹ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 253.

⁸⁰ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 245.

řídící funkce vychází z úzké spolupráce s žáky. „*The teacher places himself in the hands of the class and together they work through problems.*“⁸¹

Podobně jako u Johna Payntera, i v Schaferově konceptu je role učitele především usměrňovací a podněčující. „*Now here is the real role of the teacher in creative education: to set the assignment so that there are as many solutions to it as there are intelligences in the room. The assignment must be so provocatively phrased that we will want to discover ever-new solutions to it. And then by coaxing and checking and questioning we must lead the class through to bigger problems, to higher forms of expression, perfecting techniques as we move ahead.*“⁸² Jen tímto otevřeným způsobem zadávání tvůrčích úkolů je podle něj možné opravdu podnítit zájem o objevování a experimentování se zvuky a hudbou. Pro učitele je to mnohdy nová a nezvyklá role. „*The teacher must become accustomed to being a catalyst to whatever might happen in the class, rather than dictating what must happen.*“⁸³

Schafer na pedagogy klade velmi vysoké nároky. Učitel podle jeho názoru musí být opravdový profesionál, nejlépe aktivní hudebník a umělec. „*By qualified music teacher I mean not only someone who has attended a university or music school specializing in the subject, but also the professional musician who has earned a living and a reputation through proficiency in a keenly competitive profession. [...] Music education is a matter to be undertaken by musicians, the best we can get, wherever we can get them.*“⁸⁴ Zároveň vznáší i požadavek opačný. „*Every professional musician should be working with other human*

⁸¹ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 257.

⁸² SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 323.

⁸³ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 257.

⁸⁴ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 260.

*beings to impart some of his or her skills and love.*⁸⁵ Jinými slovy, učitelé by měli být profesionální hudebníci a profesionální hudebníci by měli část svého času věnovat výuce a předávání zkušeností. A to platí i pro skladatele: „*It is duty of every composer to be concerned with the creative ability of young people.*“⁸⁶

Jeho zájmem je samozřejmě pozvednout úroveň hudební výchovy a její prosazení jako rovnocenného předmětu v rámci školního kurikula. A tomu mohou napomoci pouze kvalitní učitelé. „*The teacher must remain a (larger) child, sensitive, vulnerable and open to change.*“⁸⁷

Umění jako jeden celek

Jedním ze zajímavých rysů Schaferovy umělecké i pedagogické práce je jeho neustálá snaha o vzájemné propojování jednotlivých uměleckých odvětví, především hudby a výtvarného umění. Jeho snem je integrace všech druhů umění v jeden celek, vynalézání nových uměleckých forem a tím i neustálé dráždění a trénování všech smyslů novými podněty, jako se to děje v reálném životě. „*We must revivify atrophying sense-receptors by discovering new art-forms which involve them in exciting new ways.*“⁸⁸ „*Why do we not have simply one multitudinous art-form in which the details of perception corroborate and counterpoint one another as they do in life.*“⁸⁹ Vzorem jsou mu hry dětí předškolního věku, které na žádné umělecké hranice neberou ohledy.

⁸⁵ ACHILLES, Elayne: *Music Making Beyond the Classroom*, Music Educators Journal, č. 4, 1992, s. 36.

⁸⁶ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 40.

⁸⁷ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 241.

⁸⁸ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 287.

⁸⁹ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 249.

Požadavek integrace umění pak vztahuje i na školu: „*In the first years of school we should abolish the study of all the arts. In their place we should have one comprehensive subject, perhaps called ‘media studies’, or better, ‘studies in sensitivity and expression’, which would include all yet none of the traditional arts.*“⁹⁰

Závěr

Schaferův hudebně-pedagogický koncept je ve své podstatě velice pestrý a rozmanitý. Zahrnuje do něj prakticky vše, co lze tvůrčím způsobem využít, a z umění vytváří jeden velký propojený celek. Komponování je pro něj jeden ze způsobů, jak vzbudit celoživotní zvědavost a zájem o hudbu a především naučit (nejen) žáky a studenty citlivěji vnímat své životní prostředí - „otevřít jim uši“. Veškerou jeho činností navíc prostupuje environmentální rozměr, tedy neustálé upozorňování na škodlivost nadměrného hluku, jemuž jsme v současném civilizovaném světě vystaveni.

„*Music can be made by one or two or thirty people. They can be amateurs or professionals, young or old, rich or poor, or mix of all these. It need not be expensive and it need not be imitative. It can be original as it once was.*“⁹¹

⁹⁰ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 249.

⁹¹ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 317.

2.3 George Self

George Self (narozen 1921) je další výrazná osobnost z řady britských hudebních pedagogů, kterého oslovila soudobá hudba a možnost jejího přiblížení dětem formou kompozice. V 60. a 70. letech Self působil jako „*Principal and Director of Music*“ na College of St. Mark and St. John a zároveň jako pedagog na Holloway Comprehensive School v anglickém Plymouthu. Na základě svých dlouholetých pedagogických zkušeností (mimo jiné z práce s méně nadanými dětmi – „*lower ability secondary children*“) a pod vlivem myšlenek Johna Cage⁹² vydal již v roce 1967 svou první publikaci *New Sounds in Class*, která se značnou měrou zasloužila o rozšíření povědomí o classroom composing (nejen) na britských ostrovech. V knize vyložil svůj pedagogický koncept, doplněný o sadu dvaceti dvou zjednodušených kompozic - jako možný návod pro přímou práci ve třídách. O devět let později na ni navázal svou druhou prací s názvem *Make a New Sound*, v níž své myšlenky a kompoziční teze dále rozpracoval.

Kreativní a pedagogický koncept

George Self si stejně jako mnozí další hudební pedagogové uvědomoval jistou „zaostalost“ hudební výchovy ve vztahu k hudební současnosti. „*Since the beginning of this century, musical educators have been insistent upon basing training on music of the past. [...] Meanwile, in the plastic arts and siences, pupils are learning to recognise and use the language of their own time. Musical education seems to lag far behind...*“⁹³

Základním přístupovým klíčem pro kompoziční práci s principy soudobé hudby je pro něj upravená a zjednodušená notace. Tato, podle něj nutnost, „...*has many advantageges, enabling the children to venture among a range*

⁹² ODAM, George: *Teaching Composing in Secondary Schools. The Creative Dream*, In: SPURCE, Gary (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Music. Perspectives on Practice*, London 2002, s. 121.

⁹³ SELF, George: *New Sounds in Class. A Contemporary Approach to Music*, London 1967, s. 2.

of sounds and rhythms with considerable freedom to improvise, to perform that which would not be possible with conventional notation.“⁹⁴ Zároveň je schopná dětem zprostředkovat „...*new and valid experience*“⁹⁵, a tím vyjádřit jejich osobnost a individualitu. Ale především díky ní „...*it is possible for average children to compose music.*“⁹⁶ Přednosti použití tohoto typu záznamu hodnotí ve své knize *The Thinking Ear* i R. Murray Schafer, jenž konstatuje, že „...*Self's method can be taught to six-year-olds in fifteen minutes in such a way that at the end of that time children in the class can write and perform little pieces of their own invention.*“⁹⁷ Vytváření zjednodušené notace pomocí nejrůznějších symbolů zároveň samo o sobě představuje určitý druh tvůrčí práce s vlastní uměleckou hodnotou.⁹⁸

Přestože Self nabízí značné množství kompozičních cvičení, podle kterých se dá postupovat velice přesně, nabádá učitele, aby vytvořili inspirativní a kreativní prostředí, neboť „...*creative work cannot possibly flourish in the shadow of a scheme that all must follow in detail.*“⁹⁹ Pedagogové by měli studenty podněcovat k samostatné tvůrčí práci od samého počátku.

Komponování probíhá nejčastěji v malých skupinách. Ty podle něj mají tu výhodu, že některé děti, které předtím „...*find much difficulty in singing and*

⁹⁴ SELF, George: *New Sounds in Class. A Contemporary Approach to Music*, London 1967, s. 2.

⁹⁵ SELF, George: *New Sounds in Class. A Contemporary Approach to Music*, London 1967, s. 2.

⁹⁶ SELF, George: *New Sounds in Class. A Contemporary Approach to Music*, London 1967, s. 3.

⁹⁷ SCHAFFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 265.

⁹⁸ SELF, George: *Make a New Sound*, London 1976, s. 16.

⁹⁹ SELF, George: *Make a New Sound*, London 1976, s. 5.

playing individual parts in conventional music, they will find far less difficulty in the group division.“¹⁰⁰ Možná je i kompozice vytvářena celou třídou.¹⁰¹

Selfova cvičení přinášejí mimo jiné nápady pro práci s hlasem (včetně šeptání a pískání) a s pohybem, s matematikou a čísly (vytváření hudebních vzorců, používání aditivních a subtraktivních postupů, využití dokonce i tzv. Fibonacciho posloupnosti čísel), a také zhudebňování výtvarných děl.¹⁰² Zvláštní důraz věnuje i zjednodušenému přepisu konkrétních skladeb autorů 20. století – Bartóka, Weberna, Pendereckého a Lutoslawského, které mají opět za úkol přiblížit moderní hudbu dětskému posluchači.¹⁰³

Ani tento autor nezapomíná na stěžejní význam ticha: „*Silence is most important. Not only is the texture varied when an individual performer stops playing, but if the individual concerned listens during that silence, he is automatically training himself to listen while performing.*“¹⁰⁴ Ticho tedy představuje nejen důležitý skladebný prvek, ale zároveň i druh aurálního tréninku.

Pro kreativní práci ve třídě Self používá pestrou škálu hudebních nástrojů. Vedle nejrůznějších bicích a tzv. tradičních nástrojů se nevyhýbá ani používání nástrojů vyrobených doma nebo ve škole, které jsou přínosné „*...for bringing out creative abilities in those who possess little technical skill.*“¹⁰⁵ Zároveň podněcuje k experimentování se zvukem bez vlivu zvyku a tradice: „*Players should be asked not to limit themselves to conventional sequences and ways*

¹⁰⁰ SELF, George: *New Sounds in Class. A Contemporary Approach to Music*, London 1967, s. 18.

¹⁰¹ SELF, George: *New Sounds in Class. A Contemporary Approach to Music*, London 1967, s. 3.

¹⁰² SELF, George: *Make a New Sound*, London 1976, s. 21-58.

¹⁰³ SELF, George: *Make a New Sound*, London 1976, s. 59-73.

¹⁰⁴ SELF, George: *Make a New Sound*, London 1976, s. 34.

¹⁰⁵ SELF, George: *Make a New Sound*, London 1976, s. 7.

of playing that they have already learnt, but they should be asked to use their instruments as might a small child at first attempt. ¹⁰⁶

Role učitele

Učitel má v pedagogickém konceptu George Selfa své nezastupitelné místo. Povinností každého pedagoga je seznamovat své žáky se soudobou vážnou hudbou, a tudíž musí být s touto oblastí sám dostatečně obeznámen. Proto „...*teachers should take every chance they can of hearing the music of today.*” ¹⁰⁷ Self si však zároveň uvědomuje jistou obtížnost tohoto předpokladu. „*Perhaps the main difficulty which the teacher will experience with the work suggested will be the relations of it in his own mind to the music of the past, on which his training has probably been based. This is the result of almost complete neglect of the music of the times during the past sixty years, particularly in the field of education.*” ¹⁰⁸ Z těchto slov lze zároveň vycítit apel na změny v terciálním vzdělávání. Ve vlastním tvůrčím procesu má i zde učitel nezastupitelnou řídicí a usměrňující roli. Přesto musí „...*be prepared to take suggestions from pupils rather than impose ideas that he has conceived before the session.*” ¹⁰⁹

Závěr

Kreativní koncept George Selfa je velice silně vázán na soudobou hudbu. Vychází z tvůrčí činnosti více či méně řízené učitelem, doplněné posléze o samostatné kompoziční procesy žáků s pomocí zjednodušené grafické notace. Avšak komponování by podle něj nemělo být pouze uzavřenou školní záležitostí, ale mělo by mít i širší společenský dopad. „*From these beginnings one hopes that students will continue to explore sound for themselves, and compose*

¹⁰⁶ SELF, George: *Make a New Sound*, London 1976, s. 2.

¹⁰⁷ SELF, George: *New Sounds in Class. A Contemporary Approach to Music*, London 1967, s. 7.

¹⁰⁸ SELF, George: *New Sounds in Class. A Contemporary Approach to Music*, London 1967, s. 7.

¹⁰⁹ SELF, George: *Make a New Sound*, London 1976, s. 4.

for themselves and their friends. Thousands of people who have finished their formal education find enjoyment and renewal in painting and other visual arts; perhaps others will find equal value in music – as a composing art as well as a performing one. ¹¹⁰

¹¹⁰ SELF, George: *Make a New Sound*, London 1976, s. 16.

2.4 Brian Dennis

„*The ear is the only true judge*“¹¹¹

Čtveřici nejvýznamnějších anglicky mluvících průkopníků elementárního komponování ve školách uzavírá Brian Dennis (1941 – 1998), britský skladatel a hudební pedagog činný na londýnské Royal Holloway College. Ten své představy a vize o uplatnění kreativních činností ve spojení se soudobou hudbou shrnul do dvou stěžejních publikací - *Experimental Music in Schools* (vyšlo poprvé roku 1971) a *Projects in Sound* (1975). Knihy jsou primárně určeny jako metodické pomůcky učitelům, kteří by chtěli „...to introduce truly modern music to their classes [...] by encouraging them [children] actually to make music, contemporary music, in the classroom.“¹¹²

Soudobá hudba

Jak z předchozích slov vyplývá, i kreativní koncept Briana Dennise vychází z možností, které mu poskytl vývoj hudby po roce 1945, především tvorba Johna Cage a jemu spřízněných autorů. Jejich originální přístup k práci se zvuky a různorodost kompozičních technik představuje vhodné východisko pro začlenění elementárního komponování do hodin hudební výchovy. „*It is sufficient to regard the freedom (the indeterminacy) of Cage's music as a starting point from which ideas can develop stage by stage.*“¹¹³ Skladby těchto skladatelů silně kontrastují s komplexností a složitostí tzv. post-Webernovské

¹¹¹ DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971, s. 3.

¹¹² DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971, s. 1.

¹¹³ DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971, s. 3.

hudby, jejíž techniky lze podle Dennise ve vyučování využít také, ale pouze ve značně modifikované (tedy zjednodušené) podobě.¹¹⁴

Nejmarkantnějším znakem soudobé hudby (a její nejlépe použitelnou vlastností) je pro tohoto autora barva zvuku, tedy jeho kvalita a struktura, „...*the imaginative use of pure sound qualities, together with more complex manifestations of overall textures and sound pattering.*“¹¹⁵ Z tohoto předpokladu pak vycházejí mnohé z jeho kompozičních projektů - především ty, které se inspiřují přírodou.

Soudobá hudba podle jeho názoru nutí k přemýšlení a poskytuje prostor pro objevování a zkoumání v nejširších možných souvislostech – nejen hudebních. „*The pieces [...] reflect some of the thought-provoking qualities of new music as well as the tendency to explore new ideas about art or about one's environment. Above all they show a desire to reinstate new music in a wider context and to give children an insight into the way a composer's imagination works at the present time.*“¹¹⁶

Kompoziční projekty

Brian Dennis v úvodu své první knihy uvádí, že jeho záměrem je „... *to provide a set of alternative activities so that the music lesson, whatever else it may achieve, is associated with a feeling of lively experiment and corporate activity for all the pupils involved.*“¹¹⁷ Tedy uvolnit místo pro experimenty a aktivně zapojit všechny děti ve třídě bez výjimky. Dennis termíny jako „alternativní činnost“ (*alternative activity*) či experiment používá pro pojmenování kompozičního procesu v jeho nejširším smyslu slova – tedy

¹¹⁴ DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971, s. 2.

¹¹⁵ DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971, s. 2.

¹¹⁶ DENNIS, Brian: *Projects in Sound*, London 1975, s. viii.

¹¹⁷ DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971, s. 4.

pro veškeré tvůrčí snahy, které se vymykají tradičnímu pojetí hudební výchovy. Pojem *classroom composing* u něj nenajdeme.

Projekty, které učitelům nabízí, jsou velice různorodé. Nechává se inspirovat přírodou a přírodními jevy (například *Rain, The Wind, The Sea* nebo *Caves*), což zdůvodňuje snadnou přístupností (nejen) pro mladší děti; ale třeba též mapami a jejich verzemi z minulosti i současnosti, respektive cestami (*Maps, Journeys*), nebo nejrůznějšími přístroji a mechanismy, které vydávají zvuky (*Clocks, Machines*). Vedle těchto tematicky zaměřených projektů pak stojí celá řada „bezejmenných“ cvičení a návrhů pro kompoziční práci založených na grafické notaci.

Jako možné východisko a návod pro další samostatnou práci nabízí pedagogům množství konkrétních skladeb – především vlastních, ale i dalších hudebních skladatelů, svých kolegů jako je Howard Skempton, Oliver Bevan, Keith Stubbs nebo John White.

Podle Dennise je v procesu dětského komponování důležité postupovat od jednoduchých úkolů ke komplexnějším, a zároveň „...*the younger the pupils the more restricted their material should be when they begin.*“¹¹⁸ Přílišné množství výchozího materiálu je spíše na škodu, neboť nezkušené dítě se v něm není schopno bez učitelovy pomoci zorientovat. Takováto situace by byla ve svém důsledku kontraproduktivní. Pro proces učení je důležitá aktivita na straně žáka, jeho samostatnost a individuální přístup k řešení daného problému, neboť „...*what he discovers for himself as a spontaneous by-product of a practical activity more often fires his imagination.*“¹¹⁹

I projekty Briana Dennise využívají zjednodušené, grafické, notace. Vytváření vlastních notových systémů umožňuje zapojení všech dětí bez ohledu na míru jejich hudebních zkušeností. „...*the emphasis is always on participation*

¹¹⁸ DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971, s. 42.

¹¹⁹ DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971, s. 3.

[of children] in one form or another.“¹²⁰ Dennis ve spolupráci s Georgem Selfem¹²¹ vyvinul do značné míry standardizovaný systém jednoduchých symbolů a znaků, které vyjadřují zvuky a jejich kvality. Vedle toho také nabádá k vynalézání vlastních originálních symbolů a tvarů pro znázornění požadovaného zvuku.

Zdrojem zvuku může být prakticky vše – vedle tradičních hudebních nástrojů (se kterými je ale nutné experimentovat) jsou to především nástroje vlastní výroby a věci, které nás obklopují a je třeba je pouze rozeznít (Dennis je označuje termínem *ready-made instruments*¹²², který si vypůjčil z oblasti moderního výtvarného umění). Tyto mohou zahrnovat například barely na vodu, skleněné lahve, květináče, nebo kuchyňské nádoby. Upozorňuje také, že jako hudební nástroje mohou sloužit i mechanické objekty, jako jsou hodiny či baterie poháněné přístroje.¹²³ Nezapomíná ani na práci s lidským hlasem a se zvukovými kvalitami slov, v čemž vědomě navazuje na R. Murray Schafera.

Jednou z nejdůležitějších součástí Dennisova pedagogického systému je rozvoj vnímání a sluchových schopností (návěk soustředěného poslechu). S tím dále souvisí také rozvíjení hudební představivosti a fantazie, zejména představy konkrétních zvuků. „*Active participation and freedom of imagination are becoming essential*“¹²⁴ I z toho důvodu jsou takto zaměřená cvičení součástí všech kompozičních cvičení a projektů.

¹²⁰ DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971, s. 3.

¹²¹ Srovnej s. 69-70.

¹²² DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971, s. 7.

¹²³ DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971, s. 21-22.

¹²⁴ DENNIS, Brian: *Projects in Sound*, London 1975, s. ix.

Brian Dennis se nebrání ani využití elektroniky, především magnetofonu, a nabádá k experimentování s možnostmi úpravy zvuku, které tento přístroj nabízí.

Jednotlivé projekty jsou nejčastěji určeny pro komponování v rámci celé třídy, ale lze je uzpůsobit i pro menší skupiny, případně pro práci individuální. Zároveň mohou mnohé posloužit jako odrazový můstek pro výklad konkrétní hudební problematiky, například pro výuku tradiční notace, hudebních forem, rytmu, metra a pulsu, hudebních nástrojů a jejich vlastností, alikvotních tónů atd. Učitel i zde zaujímá pozici průvodce a rádce. „*The teacher should always be ready to give as much advice as is felt to be necessary and also be at hand to prevent too much wrangling over minor issues.*“¹²⁵

Všechny projekty pak samozřejmě směřují k rozvoji kreativity. „*Creativity is encouraged to the utmost degree – a creativity whose roots lie in our own environment and in the work of present-day composers.*“¹²⁶ Dennis si uvědomuje, že experimentování se zvuky uspokojuje dětskou zvědavost a touhu objevovat nové a neznámé. Komponování zároveň umožňuje uplatnit se v rámci skupiny a kolektivu.

Závěr

Brian Dennis se svou činností na poli hudební pedagogiky zařadil po bok osobností, jako je John Paynter, R. Murray Schafer nebo George Self, jejichž přístupy k elementárnímu komponování se v mnohých bodech setkávají a protínají, a zároveň se vzájemně doplňují. On sám se domnívá, že kreativní činnosti spojené se soudobou hudbou mají mnohem širší společenský dopad a doufá v jejich pozitivní přínos (nejen) na poli hudebním. „*It is an exploration of the creative process that leads to a new kind of appreciation, not only of music but of nature, of our environment, and so on. Perhaps it will lead finally to the*

¹²⁵ DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971, s. 51.

¹²⁶ DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971, s. 3.

*integration of young audiences with the most thoughtful as opposed to the most commercial music of our time, and encourage in them an active-creative attitude towards it. This is the author's hope.*¹²⁷

¹²⁷ DENNIS, Brian: *Projects in Sound*, London 1975, s. ix.

2.5 Gertrud Meyer-Denkman

„*Music is an essential part of communication.*“¹²⁸

Německá hudební pedagožka, muzikoložka, skladatelka a propagátorka soudobé hudby Gertrud Meyer-Denkman (nar. 1918) patří mezi nejvýraznější osobnosti německé hudební pedagogiky druhé poloviny 20. století. Od 50. let se pohybovala v blízkosti předních avantgardních skladatelů – Cage, Stockhausena, Kagela, Schnebela a dalších. Její celoživotní snahou je trvalá integrace experimentální hudby a tvořivých aktivit do hudební pedagogiky. Meyer-Denkman vyučovala na univerzitách v Düsseldorfu, Kolíně nad Rýnem, Brémách a především v rodném Oldenburgu, kde roku 1988 obdržela čestný doktorát.

Postavení soudobé hudby v současné společnosti je podle Meyer-Denkman velice složité. Je zřejmé, že ještě nikdy nenarážela nově komponovaná hudba na takový odpor veřejnosti jako ve 20. století. Velká část posluchačů ji pokládá za cizí až nepřijatelnou. S podobně negativními stanovisky se lze setkat i u mládeže a studentů. Mezi hlavní viníky tohoto neutěšeného stavu patří podle autorky komerční rozhlasové stanice, které „...*durch Überschwemmung mit leichter populärer Musik die Ohren der Hörer einseitig fixiert.*“¹²⁹ Hudba (nejen experimentální) je jejich prostřednictvím degradována na pouhý objekt konzumu.

Podobně problematické je i začlenění soudobé hudby jako rovnocenného tématu do školní hudební výchovy, kde stojí na okraji zájmu a není mu věnována dostatečná pozornost. To je podle Meyer-Denkman zcela chybné. Současná hudba by měla být v různých formách přítomna ve výuce od samého počátku.

¹²⁸ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 2.

¹²⁹ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Das Problem der Musikpädagogik mit der Neuen Musik als Problem des Musiklehrers mit der Neuen Musik*, Musik und Bildung, Januar 1988, s. 13.

„...[es] sollte eine neue Klangwelt in der Ausbildung statt als isolierter Teil von Anfang an in alle Arten von Musik integriert werden – und nicht als ein isoliertes Kapitel vielleicht am Ende der Schulzeit noch erwähnt werden.“¹³⁰

Podle autorky hraje významnou roli osobnost učitele a jeho kladný či záporný vztah k soudobé hudbě. Odsudky z úst pedagoga mohou jen stěží motivovat žáky k jejímu pozitivnímu přijetí.¹³¹

Faktem také zůstává, že vývoj hudby po druhé světové válce není tradiční pedagogika schopna svými metodami pojmut. Je proto zapotřebí, aby se těmto změnám pokusila přizpůsobit. Hudební výchova nesmí být omezována na pouhý zpěv a hraní na hudební nástroje. Zároveň by neměla být izolována od společnosti a jejího vývoje. „*A child must learn to come to terms with the cultural and social environment he lives in.*“¹³²

Meyer-Denkman zastává názor, že styk se soudobou hudbou by měl být dopřáván dětem již od nejužšího věku, a není na místě obávat se přílišné náročnosti tohoto přístupu k dítěti. Právě naopak. Tím, že mu nabízíme pouze zkušenost značně zjednodušenou (označovanou jako „vhodné pro děti“), podceňujeme jeho skutečné schopnosti a nadání. „*There is nothing at all incongruous in children listening to ‘difficult’ musical works, traditional and modern, from an early age, [...] therefore it is important for music in education to be freed from restrictions.*“¹³³ Podobným mýtem je podle autorky tvrzení, že dítě porozumí hudbě pouze pokud mu byl dán určitý teoretický základ. Nutnost vyrovnat se s náročnějšími úkoly podporuje u dítěte rozvoj kritického

¹³⁰ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Über Schwierigkeiten mit der neuen Musik*, 2004, s. 5. Dostupné online na www.gmd.uni-oldenburg.de/texte.htm.

¹³¹ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Das Problem der Musikpädagogik mit der Neuen Musik als Problem des Musiklehrers mit der Neuen Musik*, Musik und Bildung, Januar 1988, s. 15.

¹³² MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 1.

¹³³ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 1.

myšlení a neomezuje jeho kulturní a sociální rozhled. „*Solange Bildung nur als Vermittlung von Kenntnissen aufgefaßt wird und nicht als ein dynamischer, nie abgeschlossener Lernprozeß, der zum selbstständigen und produktiven Denken anhält und Aktivitäten freisetzt – solange wird unser Bildungssystem kaum jungen Menschen helfen können.*“¹³⁴

Klangexperimente

Hudební výchova by podle Meyer-Denkman měla být zaměřená všestranně. „*Unterrichtsmethodisch ging es mir um eine Synthese des Hörens und Verstehens von Musik, die ein musikalisches Denken (auch in Bezug zu neuen lerntheoretischen Aspekten) mit selbsttätigen, produktiven Ansätzen verbinden sollte.*“¹³⁵ Tedy nejen poslech a porozumění hudbě, nýbrž i samostatné tvořivé aktivity by měly být samozřejmou součástí výuky.

Kreativitu autorka nechápe jako zvláštní nadání, ale jako obecnou schopnost, kterou má v určité míře každý jedinec. Musí mít pouze příležitost a dostatek prostoru k jejímu rozvinutí. Všechny děti mají vnitřní potřebu spontánního, volného instrumentálního a/nebo vokálního vyjádření, které je mnohdy školou potlačováno. „*Children want to be able to express themselves freely and spontaneously in sounds and noises. They need opportunities for making discoveries, by playing with and shaping sounds.*“¹³⁶

Probuzení tvořivosti lze napomoci formou přetváření již existujících forem. „*Creativity can be developed through recreation. This means encouraging the child to discover sound as ‘raw materials’. Let the child make sounds, listen to them critically and use his inventive intelligence to produce different ‘gestures’,*

¹³⁴ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode*, Wien 1972, s. 19.

¹³⁵ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Das Problem der Musikpädagogik mit der Neuen Musik als Problem des Musiklehrers mit der Neuen Musik*, Musik und Bildung, Januar 1988, s. 12.

¹³⁶ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 8.

*figures and structures of sound.*¹³⁷ Přínosnější je ale vytvářet hodnoty nové a originální, nejlépe formou her a experimentů s širokou škálou zvuků. Tyto činnosti jsou všem dětem přirozené, potřebují pouze prostor pro rozvíjení vlastních nápadů a přinášejí množství zážitků. „*Ein Experiment [...] bedeutet nicht nur das Mögliche und Machbare, sondern vor allem das Begreifen des Machbaren als ein Veränderbares.*“¹³⁸ Experiment jako pochopení možného.

Důležitým rysem hudební výchovy v pojetí autorky je důraz kladený na rozvoj vnímání každého dítěte. „*Die grundlegendsten Funktionen der Klangexperimente waren für mich mit einem wahrnehmungspsychologisch orientierten Musiklernen verbunden. Diese bezog sich über intermodale Leistungen auf die Mitwirkung und den Transfer zwischen dem Hör-, Seh-, Bewegungs- und Tastbereich.*“¹³⁹ Hudba je zde vytvářena a vnímána vzájemným působením většiny smyslů – sluchem, zrakem, hmatem i pohybem. Tímto způsobem dochází k intenzifikaci prožitku.

Experimentování také přináší nové zvukové představy, které nejsou vázané pouze na výšku tónů a rytmus. Autorka odmítá vytváření hudebních představ na základě předložených obrázků, příběhů, známých popěveků či standardizovaných cvičení. Jedním důvodem je to, že takto konkretizované předlohy značně zužují a omezují prostor pro rozvoj hudebních představ a fantazie.¹⁴⁰ Totéž platí pro práci s jednoduchými, ale pevně danými formami. „*To achieve child autonomy in acting and thinking we must encourage children to*

¹³⁷ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 2.

¹³⁸ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode*, Wien 1972, s. 19.

¹³⁹ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Klangexperimente und Improvisationspraktiken. Einige kritische Anmerkungen*, Musik und Unterricht, Juli 1996, s. 32.

¹⁴⁰ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Klangexperimente und Improvisationspraktiken. Einige kritische Anmerkungen*, Musik und Unterricht, Juli 1996, s. 33.

*perform their music.*¹⁴¹ Druhým důvodem je její chápání hudby „*als autonomes Kunstwerk*“, tedy hudby, která nese význam sama o sobě, ze své podstaty. „*Experiments should culminate in the forming of sound-structures in which the main impetus is derived from the sounds themselves and the ways in which they are produced.*“¹⁴² Otázkou není, co konkrétně zvuky představují, popisují nebo znamenají. Jde pouze o samotný zvukový průběh.

Ve všech kompozičních, improvizčních či experimentálních aktivitách hraje klíčovou roli vlastní proces tvorby. Zvuk a hluk jsou si v tomto procesu rovni. Tyto dva prvky nejsou vnímány jako protiklady, neboť jsou oba výrazem spontaneity a dětské přirozenosti (zvláště v předškolním věku). Dítěti slouží k sebevyjádření podobně jako první kresbičky.

Ve své pedagogické praxi se Gertrud Meyer-Denkman při zpřístupňování soudobé hudby vždy snažila navazovat na to, co žáci již znají ze své každodenní zkušenosti. „*Es bedarf eines handelnden, hörenden und erkennenden Umgangs mit Musik, der von Anfang an durch Vergleiche und Gegenüberstellungen bekannter und unbekannter Musik Beziehungen und Assoziationen auf den Klangprozess selbst herstellt und auslöst.*“¹⁴³ Tato souvislost mezi již známým a novým, mezi příbuznými elementy a jevy, proces akceptování nového usnadňuje. Autorka také upozorňuje na to, že by se hudební výchova měla mnohem více otevřít současné hudební scéně a kulturním proměnám.

Ona sama vidí budoucnost především v mezioborových a multimediálních projektech. Inspiraci lze brát například v *musique concrète* či konkrétní poezii (jako spojení hudby a slova), v divadle či filmu, vytvářet lze nejrůznější zvukové instalace, koláže, navrátit se lze také k formě melodramu a podobně. „*Zumindest*

¹⁴¹ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 3.

¹⁴² MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 7.

¹⁴³ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Klangexperimente und Improvisationspraktiken. Einige kritische Anmerkungen*, Musik und Unterricht, Juli 1996, s. 33.

*scheint mir die Kombination von Sprache, Stimme und Musik noch ein Feld zu sein, das experimentelle Ansätze und spontane oder gebundene Improvisationen ermöglicht.*¹⁴⁴ Otázkou ale zůstává, zda v dnešní hudební výchově je pro takto náročné projekty dostatečný prostor.

Postup práce v jejích vlastních projektech je následující. První fázi představuje přemýšlení a diskutování o zadaném úkolu jako celku. Ve druhé fázi dochází k hledání vhodných zvuků a nástrojů, zkoušejí se možné kompoziční postupy a první experimenty s nalezeným materiálem. Následuje fáze hledání optimálního řešení, která již směřuje ke konečnému tvaru kompozice. Po jeho dosažení je výsledek zaznamenán a také kriticky zhodnocen.¹⁴⁵ „*A realization should be neither excessively strict and rigid, nor too vague and general. [...] ...a 'mistake' can result in a new idea.*“¹⁴⁶ Učitel celý proces tvorby řídí a usměrňuje. Cvičení a úkoly by měly být formulovány s ohledem na dosažitelný úspěch. Zároveň ale nemusí být zadávány pouze učitelem, ale prostor by měly dostat i vlastní nápady dětí.

K experimentování se zvuky je možné využít veškeré dostupné hudební nástroje či předměty – nástroje tradiční, na které lze hrát méně obvyklými způsoby, Orffův instrumentář, perkuse, „*found objects*“ neboli věci denní potřeby z našeho okolí, nebo také nástroje originální, vlastnoručně vyrobené. Nelze zapomenout ani na hlas jako na nejdostupnější a nejpřirozenější hudební nástroj. Nové zvukové efekty je zapotřebí neustále hledat a objevovat, každá věc a každý materiál se může stát zdrojem zajímavého zvuku.¹⁴⁷ Autorka se nebrání ani

¹⁴⁴ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Klangexperimente und Improvisationspraktiken. Einige kritische Anmerkungen*, Musik und Unterricht, Juli 1996, s. 34.

¹⁴⁵ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 18-19.

¹⁴⁶ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 19.

¹⁴⁷ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 10.

zapojení počítačů a techniky do kompozičního procesu (i s ohledem na případné vytváření multimediálních projektů). Ovšem s námitkou, že v žádném případě nemůžou nahradit interaktivní práci ve skupině.¹⁴⁸

Při zaznamenávání zvuků či celých skladeb do partitury je podle Meyer-Denkmanova potřeba (a to zejména u menších dětí) postupovat od obecnějšího grafického či obrázkového znázornění ke konkrétnějším formám. I použití tradiční notace (například pro zachycení rytmu) má své opodstatnění. Děti si na ni touto nenásilnou formou postupně zvykají.¹⁴⁹ Autorka také přiznává své překvapení, s jakou lehkostí a přirozeností děti mnohdy dokážou číst moderní grafické partitury současných skladatelů. Z toho důvodu je možné s nimi některé skladby nebo jejich části přímo interpretovat. A stejné zjištění platí i pro poslech moderních kompozic. Je tedy vhodné děti konfrontovat s poslechem soudobé hudby od útlého věku. „*It is surprising how readily they will listen to such music when they have been prepared by some sound-experiments of their own.*“¹⁵⁰

Ve svých knihách *Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht* (1972) a *Experiments in Sound* (1977) nabídla Gertrud Meyer-Denkmanová na základě zevrubné analýzy soudobé hudby po formální a především strukturální stránce modely praktických činností (nejen kompozičních), které z těchto principů vycházejí. Důraz klade především na organizaci zvukového materiálu a jeho vlastnosti. Jednotlivé projekty v sobě zahrnují činnosti instrumentální, vokální i pohybové, velice často vzájemně provázané a doplňující se. Důležitou roli hraje také poslech a vnímání sebe sama a svého okolí. „*Listen to all sounds you can hear happening at once, and the ways in which they interact ‘contrapuntally’.*“

¹⁴⁸ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Klangexperimente und Improvisationspraktiken. Einige kritische Anmerkungen*, Musik und Unterricht, Juli 1996, s. 34.

¹⁴⁹ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 41.

¹⁵⁰ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 17.

*Having listened carefully to the sounds, try to imitate them with your voice or with instruments.*¹⁵¹

Autorka popisuje experimenty s vlastnostmi zvuků a jejich organizací, jako je tempo a čas, rytmus, výška tónů (relativní i absolutní), délka, síla, barva a tak dále. Inspiraci hledá v přírodě (zvuky vody, větru) či okolí (město, doprava). V mnohých případech se snaží navazovat na zkušenost dětí formou zhudebňování zážitků – z obchodu, večírku, televizních programů a podobně.¹⁵² Do hudební (či lépe hudebně-dramatické) podoby se dají převést také formy komunikace a mezilidských vztahů – samota, souhlas, rozepře...¹⁵³

Vždy vychází z principů uplatňovaných v soudobé hudbě, jednoduchými způsoby je napodobuje a přetváří a tím zároveň i přibližuje dětem.

Závěr

Gertrud Meyer-Denkman lze považovat za skutečnou průkopnici hudebně-tvořivých činností v německy mluvících zemích. Jejich pojetí je velice silně vázáno na kompoziční principy a nejrůznější aspekty soudobé hudby (formální i strukturální). Důraz klade zejména na vzájemné propojování všech složek (hudebních i mimohudebních) ve formě dramatizací, divadla, interdisciplinárních a multimediálních projektů.

Značné množství her a cvičení je zacíleno na mladší děti (mladšího školního, ale i předškolního věku), kdy navazuje na jejich vlastní zkušenosti a znalosti (přírody, zvířat, lidí a podobně). Uvědomuje si také přínosy společného komponování ve skupině k rozvoji aspektů dětské osobnosti – sebedůvěry,

¹⁵¹ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 24.

¹⁵² MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode*, Wien 1972, s. 135.

¹⁵³ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode*, Wien 1972, s. 126.

zodpovědnosti, spontaneity, napomáhá také procesu socializace a rozvoji komunikace.¹⁵⁴

Zcela zásadním požadavkem autorky směrem k hudební výchově je, aby přestala být zaměřená pouze do minulosti, nýbrž aby zůstala otevřená současnému hudebnímu dění (ať již na poli hudby artificiální či nonartificiální) a vývoji ve společnosti, ve které žijeme. *„Zu vermuten bleibt, dass eine Musikdidaktik, die nicht alle Lehr- und Lernaktivitäten an kritische Auseinandersetzungen mit der heutigen Situation von Musik und Gesellschaft und dies in all ihren Erscheinungsformen mißt, nicht nur weiterhin ihre Probleme mit der Neuen Musik, sondern mit dem Unterricht von Musik schlechthin hat.“*¹⁵⁵

¹⁵⁴ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977, s. 3.

¹⁵⁵ MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Das Problem der Musikpädagogik mit der Neuen Musik als Problem des Musiklehrers mit der Neuen Musik*, Musik und Bildung, Januar 1988, s. 19.

2.6 Response a Konzertpädagogik

„Also, ich fand's toll! Meinem Papa hat's überhaupt nicht gefallen. Aber das ist ja klar, der hat ja schließlich auch noch nie selber komponiert.“¹⁵⁶

Ohlas výše zmíněných projektů se ve Velké Británii na počátku 80. let přímo promítl do hledání nových strategií ve zpřístupňování hudby 20. století, a to s aktivním zapojením špičkových profesionálních hudebních těles, jakými byly Birmingham Symphony Orchestra, London Symphony Orchestra a především London Sinfonietta. Ty se v této době odklánějí od tradiční formy hudebně-výchovných koncertů (tedy pasivního přijímání hudby posluchači) a obracejí se směrem k aktivnímu a kreativnímu experimentování s hudbou samotnou. Obecným cílem těchto snah bylo získávání nových posluchačů a výchova dětí a mládeže k chápání a přijímání soudobé hudby. London Sinfonietta se stala jednou z prvních významných kulturních institucí na světě, jenž pro tento účel zřídila specializované místo animátora. O rozvoj projektů *Response* a jejich popularizaci se na této pracovní pozici podíleli především profesorka Gillian Moore a Richard McNicol.

Projekty *Response* jsou typické vzájemným propojením profesionální umělecké scény a vzdělávacích institucí. *„Response verbindet neue Musik und Schule durch kooperative Netzwerke parallel auf mehreren Ebenen und fördert die Aus- und Fortbildung von Musiklehrer/innen und eine intensive Konfrontation von Komponisten mit schulischer Realität.“¹⁵⁷* Na jedné straně umožňuje žákům a studentům aktivně nahlédnout a přímo se zapojit do provozu velkých hudebních těles, na straně druhé podněcuje profesionální hudebníky a skladatele

¹⁵⁶ Reakce dívky po koncertě soudobé hudby. EBERWEIN, Anke – KOCH, Hans W. – KÖNIG, Bernhard: *Fünf Thesen zur Konzertpädagogik*, In: STILLER, B. – WIMMER, C. – SCHNEIDER, E. K. (ed.): *Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben*, ConBrio 2002, s. 256.

¹⁵⁷ GRAEFE-HESSLER, Dorothee: *Response – Widerhall – Antwort. Neue Musik macht Schule*, Positionen, č. 39, 1999, s. 29.

k bezprostřední práci s dětmi ve školách. Jde v první řadě o to „...to break down the barriers which had traditionally existed between composers and performers on the one side, and the audiences on the other.“¹⁵⁸ Tedy zrušit tradiční bariéry mezi skladatelem, interpretem a posluchačem.

Tradiční forma výchovných koncertů těmto požadavkům již více nevyhovovala. Jak navíc upřímně přiznává Richard McNicol, „...vor der Einführung des kreativen Musikunterrichts hätten die Orchestermusiker Kinderkonzerte gehasst.“¹⁵⁹ Výtky by se daly shrnout do těchto pěti bodů:

1. „Kinder erfahren am meisten über Musik, wenn sie aktiv in den lebendigen Prozess ihrer Entstehung einbezogen werden.
2. Auch vermeintlich ‚schwierige‘ Konzertprogramme können für Kinder geeignet sein.
3. Programmmusik ist eines von vielen möglichen Elementen – aber keineswegs immer das Beste.
4. Die Moderation kann ein wichtiges Vermittlungsinstrument sein – sie muss aber nicht das einzige bleiben.
5. Hintergrundinformationen und Hörhilfen können manchmal auch der eigenen Neugierde im Wege stehen.“¹⁶⁰

Nové animační projekty vycházejí ze stejných paradigmat, jako jejich přímí předchůdci (Paynter, Schafer, Self). Tedy, že „...jeder ist fähig, sich mit musikalischen Mitteln auszudrücken, jeder kann lernen, musikalische

¹⁵⁸ MOORE, Gillian: *London Sinfonietta Education*, neuveřejněný rukopis, Londýn 1989, s. 3, citováno z MEYER, Claudia: *Response – Zusammenspiel von kreativer Eigenleistung und der Rezeption bestehender Kompositionen*, neuveřejněný rukopis, s. 2.

¹⁵⁹ MICHAEL, Volker: *Wie die Kinder heute in der Schule komponieren*, Neue Musikzeitung, č. 4, 2002, s. 55.

¹⁶⁰ EBERWEIN, Anke – KOCH, Hans W. – KÖNIG, Bernhard: *Fünf Thesen zur Konzertpädagogik*, In: STILLER, B. – WIMMER, C. – SCHNEIDER, E. K. (ed.): *Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben*, ConBrio 2002, s. 255-266.

*Formen zu gestalten und zu Erfinden (so selbstverständlich wie zum Beispiel andere Kulturtechniken wie Malen und Schreiben).*¹⁶¹ Pouze forma zpřístupňování soudobé hudby je jiná. Jejich snahou je nepředkládat posluchačům (dětem) soudobou hudbu pouze jako již hotový objekt, nýbrž jako výchozí materiál pro vlastní kompoziční aktivity. V této souvislosti projekty *Response* ve Velké Británii přímo obsahově a metodicky navazují na v té době nově schválené školské kurikulum (*The National Curriculum in Music*)¹⁶², ve kterém je elementární komponování zakotveno jako jedna z povinných činností.

Cílovou skupinou těchto projektů jsou nejen žáci základních a středních škol, nýbrž i trestanci, nemocní a postižení, senioři či nezaměstnaní.¹⁶³ Projekty tak plní i významnou sociální a socializační funkci.

Propagační leták vydaný London Sinfoniettou uvádí, že všechny animační projekty pod názvem *Response* musí splňovat 2 základní kritéria. Těmi jsou kvalita („*The virtuoso musicians of the London Sinfonietta apply the same high artistic standards to their work in schools, prisons, and community groups as they do on the concert platform, and internationally renowned composers such as Steve Reich, Harrison Birtwistle, Thomas Adès, Mark-Anthony Turnage and Elliott Carter have found themselves working alongside school children, teachers and prisoners.*“¹⁶⁴) a integrita („*We believe that the music of contemporary composers can excite, engage and communicate to people of all backgrounds and experience without being watered down. We have developed*

¹⁶¹ GRAEFE-HESSLER, Dorothee: *Response – Widerhall – Antwort. Neue Musik macht Schule*, Positionen, č. 39, 1999, s. 30.

¹⁶² Srovnej s. 19.

¹⁶³ MEYER, Claudia: *Response – Zusammenspiel von kreativer Eigenleistung und der Rezeption bestehender Kompositionen*, neuveřejněný rukopis, s. 2.

¹⁶⁴ London Sinfonietta (ed.): *Education. Making Musical History*, informační brožura, London 1999, s. 2, autor neveden, citováno z MEYER, Claudia: *Response – Zusammenspiel von kreativer Eigenleistung und der Rezeption bestehender Kompositionen*, neuveřejněný rukopis, s. 4.

many ways of involving people in today's music – participatory workshops, internet projects, talks and discussions, cross-art form collaborations – but all of these have in common a direct engagement with the genuine raw materials of music.“)¹⁶⁵

Na konci 80. let 20. století byly první projekty *Response* pod vedením londýnských animátorů uskutečněny v tehdejší Spolkové republice Německo – roku 1988 v Berlíně a o dva roky později ve Frankfurtu nad Mohanem.¹⁶⁶ O jejich popularizaci a rozvoj se pak značnou měrou zasloužil frankfurtský umělecký soubor specializující se na soudobou hudbu Ensemble Modern a jeho vedoucí Karsten Witt. V roce 1997 se navíc v Kolíně nad Rýnem zásluhou hudebních skladatelů Hanse W. Kocha, Bernharda Königa a kulturní pedagožky Anke Eberwein začalo formovat *Büro für Konzertpädagogik*.¹⁶⁷ To ve spolupráci s různými uměleckými soubory (Ensemble Modern, Kölner Philharmonie), kulturními institucemi (Staatsoper Stuttgart, Westdeutscher Rundfunk) a hudebními festivaly (Musik Triennale Köln, Donaueschingen) organizuje programy *Response* a svou činností podnítilo vznik oborů *Konzertpädagogik* a *Musikvermittlung*.¹⁶⁸

Podobně jako britský *Response*, i německé *Büro für Konzertpädagogik* má stanovený stejný primární cíl. „*Konzertpädagogik dient aus Veranaltersicht dazu, diesem professionalisierten Konzertbetrieb zuzuarbeiten: Publikumsnachwuchs zu rekrutieren, Interesse an einem*

¹⁶⁵ London Sinfonietta (ed.): *Education. Making Musical History*, informační brožura, London 1999, s. 2, citováno z MEYER, Claudia: *Response – Zusammenspiel von kreativer Eigenleistung und der Rezeption bestehender Kompositionen*, neuveřejněný rukopis, s. 4.

¹⁶⁶ GRAEFE-HESSLER, Dorothee: *Response – Wiederhall – Antwort. Neue Musik macht Schule*, Positionen, č. 39, 1999, s. 29.

¹⁶⁷ Více na <http://www.konzertpaedagogik.de>

¹⁶⁸ SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 86.

*Konzertprogramm zu wecken.*¹⁶⁹ Druhým cílem je snaha o zlepšení úrovně hudební výchovy ve školách.¹⁷⁰ Tento cíl byl úspěšně naplněn především ve spolkových zemích Berlín a Hesensko, kde se podařilo začlenit improvizaci a kompoziční aktivity do tehdejších rámcových vzdělávacích programů.

Vedle Velké Británie a Německa byly animační programy *Response* dosud realizovány také ve Spojených státech, Japonsku, Řecku, Argentíně, Polsku a Holandsku.¹⁷¹ Zároveň v současnosti dochází k postupnému rozšiřování tématického zájmu. Vedle hudby 20. století se též pracuje s prvky worldmusic, hudebního divadla a performancí, tance a pohybu, a podobně.¹⁷² Dodejme však, že mnohé z těchto projektů musí neustále bojovat se svým finančním zajištěním.¹⁷³

Charakteristika a zásady projektů

Na rozdíl od předchozích kreativních projektů se animační programy *Response* zaměřují na zpřístupnění vždy jedné konkrétní referenční skladby z oblasti hudební avantgardy 20. století (Arnold Schönberg, Pierre Boulez, Edgar Varèse, Steve Reich, Louis Andriessen ad.). Její stěžejní kompoziční principy a myšlenky, jako je například zvuková jedinečnost skladby, estetika, případný programní záměr atd., se stávají východiskem pro vlastní tvůrčí aktivity dětí.¹⁷⁴ „Diese ‘Essenz’ des ausgewählten Stückes wird in leicht umsetzbare, spielerisch

¹⁶⁹ KÖNIG, Bernhard: *Neue Musik: Zu Schade, um sie den Profis zu überlassen!.* Das Kölner „Büro für Konzertpädagogik“, Neue Zeitschrift für Musik, č. 4, 2004, s. 33.

¹⁷⁰ FRICKE, Stefan: *Ehrenamt Konzertpädagogik*, rozhovor s Heike Hoffmann, Neue Zeitschrift für Musik, č. 4, 2004, s. 44.

¹⁷¹ SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 84.

¹⁷² SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 86.

¹⁷³ MICHAEL, Volker: *Wie die Kinder heute in der Schule komponieren*, Neue Musikzeitung, č. 4, 2002, s. 55.

¹⁷⁴ GRAEFE-HESSLER, Dorothee: *Response – Widerhall – Antwort. Neue Musik macht Schule*, Positionen, č. 39, 1999, s. 29.

*aufeinander aufbauende Etüden und Aufgaben übersetzt: rhythmische Kreisspiele, klangliche Experimente mit unterschiedlichen Materialien, Übungen zur Wahrnehmungssensibilisierung oder zur musikalischen Interaktion. Mit diesen Vorgaben – zunächst noch nicht mit der zugrunde liegenden Modellkomposition – wird nun die Schulklasse konfrontiert und zu eigenem kreativen Tun animiert.*¹⁷⁵ Formou nejrůznějších experimentů se zvukem, cvičení a improvizace, a v návaznosti na své předchozí znalosti a dovednosti¹⁷⁶, žáci postupně směřují k vytvoření kompozice vlastní.

Animační programy *Response* probíhají ve dvou základních úrovních. První fázi představuje seminář určený pedagogům, kteří se v jeho průběhu sami seznámí s referenční skladbou a se základními pracovními postupy. V druhé fázi pak pedagogové své nově získané zkušenosti aplikují při práci s dětmi v hodinách hudební výchovy na školách. Vedle učitele a žáků jsou v pracovním týmu zastoupeni také hudební skladatel a instrumentalista. Vzniká zde tedy jedinečná platforma pro spolupráci žáků, učitelů i tvůrců. Tito profesionálové ale nejsou v hodinách přítomni neustále. Pouze v pravidelných intervalech přicházejí a nabízejí nové impulsy a podněty pro další tvorbu dětí. Ty pracují víceméně samostatně v malých skupinách o velikosti 4 až 6 členů.¹⁷⁷

Výsledná kompozice je na závěr přednesena profesionálními hudebníky, což je další významný rozdíl oproti jiným projektům. Žáci nejsou interprety vlastních skladeb, na jejich provedení se ale mohou podílet.¹⁷⁸ Teprve v úplném

¹⁷⁵ GRAEFE-HESSLER, Dorothee: *Response – Widerhall – Antwort. Neue Musik macht Schule*, Positionen, č. 39, 1999, s. 29.

¹⁷⁶ „*Brücke zwischen Bekanntem und Unbekantem*“. MEYER, Claudia: *Response – Zusammenspiel von kreativer Eigenleistung und der Rezeption bestehender Kompositionen*, neuveřejněný rukopis, s. 9.

¹⁷⁷ MEYER, Claudia: *Response – Zusammenspiel von kreativer Eigenleistung und der Rezeption bestehender Kompositionen*, neuveřejněný rukopis, s. 10.

¹⁷⁸ ZOUHAR, Vít: *Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům*, In: *Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtě Lea Kestenberga*, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29.11.-1.12.2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 189.

závěru celého tvůrčího procesu jsou žáci konfrontováni s originální kompozicí, a to ve špičkovém provedení profesionálního uměleckého souboru.

Projekty Response jsou charakteristické svou snahou smazat hranice mezi uměleckým zážitkem a vzděláváním.¹⁷⁹ Svou formou jsou přínosem pro všechny zainteresované strany – hudební interprety a skladatele (především mladší generace), pro učitele, žáky i jejich rodiče, pro které je závěrečný koncert mnohdy první zkušeností s koncertní síní. Zároveň u dětí „...mit seinen handlungsorientierten und kreativsfördernden Unterrichtsformen vermag Response positiv persönlichkeitsbildend zu wirken, stiftet zur Neugierde, zu vernetztem Denken und Teamwork an.“¹⁸⁰ Aktivně se tedy podílí na rozvoji jejich osobnosti, hudebních i nehudebních schopností a dovedností.

Závěr

„Wir stellen fest, dass wir ‘unseren’ Kindern nur Möglichkeiten geben müssen, sie nehmen alles auf und verarbeiten es auf die tollste Art und Weise.“¹⁸¹

I v rámci těchto projektů se ukazuje, že současné děti dokážou projevit svůj kreativní potenciál v oblasti hudby, dostanou-li příležitost. Zároveň se potvrzuje předpoklad, že vlastní tvůrčí činnost dětí, založená na práci s materiálem soudobé experimentální hudby, pozitivním způsobem ovlivňuje její chápání a přijímání. „In der Regel zeigen sich die betreffenden Schülerinnen und Schüler in der Rezeption umso interessierter, aufgeschlossener und kritischer, je intensiver und ernsthafter die aktive Auseinandersetzung betrieben wurde.“¹⁸²

¹⁷⁹ SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, 84.

¹⁸⁰ KÖNIG, Bernhard: *Neue Musik: Zu Schade, um sie den Profis zu überlassen!*. Das Kölner „Büro für Konzertpädagogik“, Neue Zeitschrift für Musik, č. 4, 2004, s. 34.

¹⁸¹ GRAEFE-HESSLER, Dorothee: *Response – Widerhall – Antwort. Neue Musik macht Schule*, Positionen, č. 39, 1999, s. 31.

¹⁸² EBERWEIN, Anke – KOCH, Hans W. – KÖNIG, Bernhard: *Fünf Thesen zur Konzertpädagogik*, In: STILLER, B. – WIMMER, C. – SCHNEIDER, E. K. (ed.):

Na druhou stranu „...*längst ist es unter Komponisten und Interpretinnen Neuer Musik zu einer Selbstverständlichkeit geworden, Stücke für Kinder zu schreiben oder mit Schulen und Musikschulen zu kooperieren.*“¹⁸³

I profesionálním hudebníkům se rozšířilo pole jejich profesní působnosti.

Model Response se v průběhu téměř tří desetiletí od svého vzniku velice rychle rozšířil i do dalších zemí (Rakousko, Francie, USA atd.). V současné době většina významných světových hudebních a kulturních institucí nabízí animační programy tohoto typu a intenzivně spolupracuje (nejen) se školami. Jsou si vědomi, že „...*Kinder sind die Konzertbesucher von heute.*“¹⁸⁴

Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben, ConBrio 2002, s. 256.

¹⁸³ KÖNIG, Bernhard: *Neue Musik: Zu Schade, um sie den Profis zu überlassen!*. Das Kölner „Büro für Konzertpädagogik“, Neue Zeitschrift für Musik, č. 4, 2004, s. 33.

¹⁸⁴ EBERWEIN, Anke – KOCH, Hans W. – KÖNIG, Bernhard: *Fünf Thesen zur Konzertpädagogik*, In: STILLER, B. – WIMMER, C. – SCHNEIDER, E. K. (ed.): *Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben*, ConBrio 2002, s. 255.

2.7 Klangnetze

„Die Wirklichkeit mit den Ohren erfinden“

Pod přímým vlivem britsko-německých projektů *Response* vzniká ve školním roce 1992/1993 v Rakousku kreativní projekt s názvem *Klangnetze*. Jeho iniciátorem je přední hudební instituce Wiener Konzerthaus – konkrétně jeho tehdejší ředitel Karsten Witt. První tři ročníky probíhají s osobní účastí a podporou britských animátorů, především Richarda McNicola, od září 1995 je pak již organizován zcela samostatně.

Jádro lektorského týmu *Klangnetze* tvoří koordinátor a vedoucí celého projektu Hans Schneider (nar. 1953, hudební pedagog, profesor na Hochschule für Musik v německém Freiburgu), Cordula Bösze (flétnistka, improvizátorka a pedagožka, experimentátorka se zvukovými možnostmi příčné flétny a zakladatelka *böszén salonorchesters* pro provozování soudobé hudby), Josef Gründer (skladatel, hudebník, improvizátor a hudební kutil, vyučující Digital Audio na FH Joanneum Graz a hostující profesor pro sound design na Donauuniversität Krems, vedoucí projektu *Klangnetze* ve Štýrsku a Korutanech), Elisabeth Schimana či Burkhard Stangl (skladatelé a performeři).

Ve shodě s moderními pedagogickými směry a zásadami zastávají autoři projektu názor, že „...die Vermittlung dieser neuen Musik in Ihrer Unkonventionalität benötigt Lehr- und Lernformen, die diesen neuen Inhalten adäquat sind.“¹⁸⁵ Hudební výchova a používané vyučovací metody se musí přizpůsobit změnám, které proběhly a probíhají v současné hudbě i společnosti. Podobně jako i předchozí kompoziční koncepce se i *Klangnetze* snaží zaplnit pomyslnou mezeru v současném pojetí hudební výchovy, která není schopna stávajícími prostředky a metodami děti zaujmout a nabídnout jim dostatek

¹⁸⁵ SCHNEIDER, Hans: *Klangnetze oder „Kunst als Erfahrung der Horizont-Erweiterung und der eigenen Veränderbarkeit“*, In: SCHNEIDER, H. – BÖSZE, C. – STANGL, B. (ed.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000, s. 26.

vhodných aktivit. Metody založené na pouhém zprostředkování hotových informací již nejsou dostačující (zejména v případě konfrontace s principy soudobé hudby). „*Eigenes Wissen bildet sich nicht im Wiederkäuen und Übertragen von vorgegebenen Inhalten, sondern entsteht in einem Unterricht, der einem Experimentallabor gleicht, in dem das learning by doing oder discovery-learning in den Vordergrund rückt.*“¹⁸⁶ Nahradit je musí přístupy experimentální, které dětem poznání přinášejí prostřednictvím vlastní tvořivé aktivity a postupným objevováním.

Prvotní východisko projektu *Klangnetze* je oproti *Response* poněkud odlišné. Edukačním cílem zde není zprostředkování a osvojení konkrétních referenčních skladeb, ale vznik originálních kompozic žáků, a to „...*in einem prozeßorientierten, selbsttätigen und kreativen Verfahren.*“¹⁸⁷ Snahou organizátorů je vymanit se z konvenčního pojmání hudby jako pouhé předlohy k reprodukci, a vytvářet zcela nové hodnoty. Stejně jako u předchozích zahraničních projektů, i zde je hlavní důraz kladen na samotný tvůrčí proces, který žákům a studentům umožňuje „...*neue Möglichkeiten zu entdecken und Wirkungen zu erkennen. Nicht mehr fertige Ergebnisse, die einzig richtige, eindeutige Antwort und damit vermeintlich objektiv beurteilbare Leistungen sind das Ziel, sondern der Weg bzw. die verschiedenen Weg-Möglichkeiten inklusive der Umwege, Verirrungen, Abweichungen und des Bewußtwerdens dieses Tuns.*“¹⁸⁸ Celý tento proces probíhá formou experimentování, neustálého hledání nejvhodnějšího zvuku, formy, tvaru, již hotové bývá znovu posuzováno

¹⁸⁶ SCHNEIDER, Hans: *Klangnetze oder Die Suche nach adäquaten Methoden für die Vermittlung zeitgenössischer Musik*, In: SCHNEIDER, H. – BÖSZE, C. – STANGL, B. (ed.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000, s. 85.

¹⁸⁷ GRÜNDLER, Josef: *Zum österreichischen Projekt „Klangnetze“*, In: *Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtě Lea Kestenberga*, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29.11.-1.12.2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 197.

¹⁸⁸ SCHNEIDER, Hans: *Klangnetze. Modell einer neuen Lehr-Haltung und Lern-Kultur*, Positionen, Mai 1999, s. 4.

a přepracováváno, o možných řešeních se neustále diskutuje, fáze tvorby střídají fáze nácviku. Objektivním výstupem celého procesu tvorby je výsledná kompozice, kterou je možné kriticky porovnat s dalšími skladbami.¹⁸⁹

Takovýto tvůrčí proces umožňuje experimenty se zvukem v prostředí, kde neexistují chybná řešení, přináší nové vjemy a zážitky, a to vše bez ohledu na absolutní přesnost a preciznost v přednesu. Tímto způsobem vytvořenou pozitivní atmosféru popsal jeden žák slovy „...*mir hat das Projekt sehr gefallen. Es hat nämlich jeder Fehler gemacht und man konnte dann darüber lachen.*“¹⁹⁰ Jak sumarizuje Ursula Brandstätter, projekt *Klangnetze* lze s ohledem na jeho estetická a pedagogická východiska charakterizovat pojmy jako „*Prozeßhaftes, Heterogenes, in Bewegung Befindliches, Prinzip des Offenen, Möglichkeitsraum, unendliche Auslegungsprozesse, Pluralität der Lehr- und Lernformen, individuelle Konstruktionen, Vielheit der Wirklichkeit, Vergeblichkeiten einer einheitlichen Sinnstiftung, das Andere, Ungewöhnliche, Verunsichernde, Vielheit der Lösungen.*“¹⁹¹ Hotové, předem připravené a jednoznačné odpovědi na stanovené problémy zde neexistují. „*Klangnetze sind nicht über die produzierten Stücke und Konzerte zu definieren, sondern nur als ein Prozeß, der auch Musik generiert.*“¹⁹²

¹⁸⁹ SCHNEIDER, Hans: *Klangnetze oder Die Suche nach adäquaten Methoden für die Vermittlung zeitgenössischer Musik*, In: SCHNEIDER, H. – BÖSZE, C. – STANGL, B. (ed.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000, s. 85.

¹⁹⁰ *Kommentare von Schülern*, In: SCHNEIDER, H. – BÖSZE, C. – STANGL, B. (ed.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000, s. 148.

¹⁹¹ BRANDSTÄTTER, Ursula: *Musikpädagogik im Zeichen postmodernen Denkens*, In: SCHNEIDER, H. – BÖSZE, C. – STANGL, B. (ed.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000, s. 39.

¹⁹² GRÜNDLER, Seppo: *Prozeßästhetik, gibt es das?*, In: SCHNEIDER, H. – BÖSZE, C. – STANGL, B. (ed.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000, s. 62.

Také program *Klangnetze* se nechává inspirovat nejrůznějšími aspekty soudobé hudby. Šíře jeho stylových východisek je značná. Projekt je otevřen všem směrům současné avantgardní hudby či volné scény, včetně elektroniky, performance, improvizace, tance, hudebního divadla, ale také populární hudbě nebo jazzu. V popředí zájmu stojí především díla a kompoziční principy, které „...eine Tendenz zur Offenheit in sich tragen und eine ‘Exploration des Möglichen’ darstellen.“¹⁹³ Východiskem může být například práce s časem, jeho vnímáním a strukturou, s tichem, zpracování jediného tónu či zvuku, práce s principem *musique concrète*, hra se jmény či písmeny a jejich zvuky, s rytmem, interpretace grafických partitur a mnohé další.¹⁹⁴ Vždy se ale jedná o inspirace abstraktního charakteru, které nijak neomezují fantazii a představivost dětí. Projekt si z tohoto důvodu nikdy nepomáhá mimohudebním obsahem – se zvukovými interpretacemi obrazových předloh, příběhů, emocí a podobně, jak to mnohdy při přibližování soudobé hudby dětem bývá. Stejně tak nejsou analyzovány a interpretovány již existující skladby.

Základním předpokladem pro všechny kreativní činnosti je rozvoj aktivního vnímání. Důraz je kladen na podporování a rozvíjení „...*Verständnis für Material und Struktur, Improvisation und Komposition, Klang und Geräusch, musikalische Kommunikation und die Sensibilisierung der akustischen Sinneswahrnehmung.*“¹⁹⁵ Stejně důležitá je i představivost, „...*denn jeder Ton, jeder Klang und jedes Geräusch bedarf vor seiner Realisation einer Vorstellung,*

¹⁹³ GRÜNDLER, Josef: *Zum österreichischen Projekt „Klangnetze“*, In: *Inovace v hudební pedagogice a výchově*. K počtě Lea Kestenberga, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29.11.-1.12.2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 198.

¹⁹⁴ SCHNEIDER, Hans: *Klangnetze. Modell einer neuen Lehr-Haltung und Lern-Kultur*, Positionen, Mai 1999, s. 5.

¹⁹⁵ GRÜNDLER, Josef: *Zum österreichischen Projekt „Klangnetze“*, In: *Inovace v hudební pedagogice a výchově*. K počtě Lea Kestenberga, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29.11.-1.12.2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 197.

eines geistigen Ton,¹⁹⁶ a koncentrace. Každý tón, zvuk, hluk nebo ticho musí být provedeno intenzivně a velice soustředěně. Tento přístup dodává výsledné skladbě na přesvědčivosti a významu, a odlišuje ji od spontánního a nahodilého konání.¹⁹⁷

Stejně jako britsko-německý program *Response*, i projekt *Klangnetze* spolupracuje s hudebními skladateli a profesionálními hudebníky, což mimo jiné zaručuje kontakt s aktuálním vývojem hudby různých směrů. Model práce je dvouúrovňový. Určité specifikum oproti výše zmíněným zahraničním projektům představuje úvodní intenzivní třídní seminář pro učitele. V jeho průběhu mají učitelé a umělci příležitost se blíže poznat, aktivní formou se společně seznamují s principy programu a metodami práce (případně vytvářejí nové), experimentují a diskutují. Na tento seminář navazuje konkrétní práce ve školách, a to ve tříčlenných týmech (2 umělci a učitel). Práce v týmu na všech úrovních je pro *Klangnetze* charakteristická. Tým je flexibilnější, má více nápadů, více vidí a vnímá. Profesionálové nejsou neustále přítomni ve výuce. Jejich úkolem je přinášet nové podněty, usměrňovat elementárně-kompoziční proces, případně pomoci s řešením dílčích problémů. Děti podporují a podněcují „...*musikalisch Ungewohntes, Fremdes zu entdecken, die akustische Umwelt zu erforschen, mit gefundenen Klängen und Geräuschen zu experimentieren, spielerisch und kreativ neue Strukturen und Zusammenklänge zu finden, improvisierend kleinere Stücke zu realisieren, die diversen Elemente in diesen oder jenen Zusammenhang zu bringen, das heißt ganz bewußt und reflektiert zu gestalten, zu 'komponieren'*“.¹⁹⁸ Jejich úkolem je také zprostředkovat dětem své vlastní zkušenosti,

¹⁹⁶ SCHNEIDER, Hans: *Wege zur Neuen Musik. Chancen für elementare musikalische Erfahrungen*, mip journal (musik impulse), č. 5, 2002, s. 8-9.

¹⁹⁷ SCHNEIDER, Hans: *Klangnetze oder Die Suche nach adäquaten Methoden für die Vermittlung zeitgenössischer Musik*, In: SCHNEIDER, H. – BÖSZE, C. – STANGL, B. (ed.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000, s. 89.

¹⁹⁸ SCHNEIDER, Hans: *Klangnetze. Modell einer neuen Lehr-Haltung und Lern-Kultur, Positionen*, Mai 1999, s. 5.

znalosti a umělecký potenciál. Autoři projektu zastávají názor, že je potřeba otevřít současnou školu umělcům a aktivně s nimi spolupracovat, neboť pouze tímto způsobem je možné si udržet stálý kontakt s aktuálním vývojem na hudební scéně.

Projekt *Klangnetze* trvá vždy celkem 20 vyučovacími hodinami, tedy přibližně tři až čtyři měsíce. Pracuje se v malých skupinách. Výsledné kompozice je možné veřejně prezentovat, buďto v rámci školy nebo na společném celoregionálním koncertě. Tato vystoupení jsou zcela dobrovolná, ale nabízejí příležitost k symbolickému završení práce, porovnání s jinými, a přinášejí pocit úspěchu z dobře vykonané práce. Projekt je zakončen závěrečným zhodnocením a reflexí. Jeho součástí může být také tzv. „*Elternabend*“, kdy jsou s programem seznámeni rodiče dětí a sami si mohou některé kompoziční principy vyzkoušet.¹⁹⁹

Celý proces vede, usměrňuje a umožňuje učitel. Jeho úkolem je vytvořit prostor pro nové kognitivní a emocionální zážitky, pokládat podnětné otázky a tím proces poznávání podporovat. Cílem je autentický zážitek dostupný všem.

Ke kompoziční práci je využívána celá škála hudebních nástrojů a zdrojů zvuku. Vedle hlasu a vlastního těla jsou to tradiční instrumenty, na které se hraje netradičními způsoby (někdy může být výhodné přenechat tyto nástroje těm, kdo na ně neumí hrát), věci denní potřeby okolo nás (jako je nábytek, sklenice, papír a podobně), nebo zcela nově vytvořené hudební nástroje. „*Dies ist ein Instrumentarium, das schon von sich aus ungewohnte Klangbilder provoziert, und infolge der relativ leichten Handhabung recht schnell zu passablen musikalischen Ergebnissen führt.*“²⁰⁰ Zvuky jsou do partitur zaznamenávány pomocí nejrůznějších grafických symbolů či pokynů.

¹⁹⁹ *Gelungenes Projekt*, In: SCHNEIDER, H. – BÖSZE, C. – STANGL, B. (ed.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000, s. 20-121.

²⁰⁰ SCHNEIDER, Hans: *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts – ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*, Saarbrücken 2000, s. 245.

Závěr

„Klangnetze verstehen sich als Gegenentwurf zu der angesprochenen 'Reproduktionsmaschinerie' und gleichermaßen als Beitrag zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung, die über sinnliche Erfahrung funktioniert.“²⁰¹ Projekt Klangnetze vytváří vědomou protiváhu k převažující „reprodukční mašinérii“, která člověka v současnosti obklopuje. Zároveň se snaží přispívat k rozvoji vnímání a tím i k pozitivnímu rozvoji celé osobnosti, a také k ovlivnění hudebních preferencí žáků. Jeho cílem je neustálé hledání a objevování nových cest a dosud neobjevených „světadílů“ v hudbě. Vyjádřeno slovy jedné participující pedagožky: „Die schönsten und spannendsten Klangnetze-Momente lagen für mich auch nie im Konzert, sondern in jenen stimmungsvollen Einheiten, in denen Schüler ihre Ohren weit aufmachten, das Musikzimmer vor Spannung knisterte, wenn Alufolie im Klavier raschelte, Gabeln und Schrauben darin neuartige Klänge erzeugten, wenn musikalische Prozesse funktionierten, weil man gut aufeinander hörte und reagierte.“²⁰²

Do roku 2002 byl tento projekt úspěšně realizován na desítkách základních a středních škol, ale přesto se nestal součástí rakouských vzdělávacích programů. Bohužel, ve zmíněném roce 2002 byl ukončen z důvodu nedostatku grantové finanční podpory ze strany ministerstva pro výuku a umění (*Bundesministerium für Unterricht und Kunst*). V současnosti na něj navazuje celá řada samostatných, centrálně nekoordinovaných projektů.

²⁰¹ STANGL, Burkhard: *Sturm – Stille – Applaus*, In: SCHNEIDER, H. – BÖSZE, C. – STANGL, B. (ed.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000, s. 8.

²⁰² LÄNGER-OELZ, Beate: *...sehr, sehr... Erfahrungsbericht einer Lehrerin*, In: SCHNEIDER, H. – BÖSZE, C. – STANGL, B. (ed.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000, s. 142.

2.8 Slyšet jinak

„Domnívám se, že i u nás by měly pedagogické fakulty z vlastní iniciativy usilovat o navázání velmi těsného kontaktu s mladými skladateli a zainteresovat je o hudebně výchovné problémy, i když je nesporné, že i sami skladatelé si musí být plně vědomi své odpovědnosti a svého podílu na hudebním rozvoji mládeže.

Vždyť je v jejich vlastním zájmu získat pro svou tvorbu co nejvíce zanícených mladých posluchačů.“²⁰³

Libor Melkus

Přestože se hudební skladatelé a pedagogové v západní Evropě a Spojených státech tématem kreativity a elementárního komponování v hudební výchově zabývají již téměř půl století, projekt *Slyšet jinak (Anders Hören, Different Hearing)*²⁰⁴ je teprve prvním, který se snaží tyto principy zapojit a rozvinout v podmínkách školství v České republice (respektive v Československu). Projekt vznikl v roce 2001 na olomoucké katedře hudební výchovy a svými metodologickými východisky navazuje na britsko-německý program *Response* a především rakouský *Klangnetze*. Jeho iniciátorem a vedoucí osobností je Vít Zouhar (nar. 1966), renomovaný hudební skladatel, muzikolog a pedagog, kolem něhož se postupně vytvořil stabilní organizační tým.²⁰⁵ Až do roku 2005 se na rozvoji českého projektu podíleli také zkušení lektori rakouští v čele s profesorem Josefem „Seppo“ Gründlerem, Cordulou Bösze a profesorem Hansem Schneiderem²⁰⁶. Úzká spolupráce se rozvinula také

²⁰³ MELKUS, Libor: *Problematika hudební výchovy na všeobecně vzdělávacích školách a příprava hudebních pedagogů*, In: HOLZKNECHT, Václav – POŠ, Vladimír (ed.): *Člověk potřebuje hudbu*, Praha 1969, s. 75-76.

²⁰⁴ Viz též www.slysetjinak.upol.cz/new

²⁰⁵ Do něj patří další členové olomoucké katedry – Jaromír Synek, pedagog, sbornistr a stavitel netradičních hudebních nástrojů, a Gabriela Coufalová, flétnistka a pedagožka.

²⁰⁶ Srovnej s. 97.

s brněnskou Janáčkovou akademií múzických umění, především s profesorem Ivo Medkem a Markétou Dvořákovou.

Při formulování obecných východisek, cílů a požadavků ve vztahu k hudební výchově a rozvoji kreativity se autoři projektu nechali inspirovat mj. názory Johna Payntera, R. Murray Schafera a dalších průkopníků elementárního komponování. I proto je jedním z hlavních záměrů programu *Slyšet jinak* „...vytvořit z hudební výchovy vzrušující tvořivou, hravou a na zážitky bohatou disciplínu, jakou je třeba mnohdy výtvarná výchova.“²⁰⁷ Neboť „...vědění není tím, co by mělo být ve škole mechanicky sdělováno a přijímáno, nýbrž čímsi, co vzniká aktivním procesem, v němž učitel hraje roli průvodce a nikoli učence. Vědění a poznání tak vzniká mnohonásobně interaktivním procesem mezi žáky a učitelem, nikoli pouze jedním směrem.“²⁰⁸

Snahou projektu je nabourat stereotypní pojetí hodin hudební výchovy, které se za posledních padesát let příliš nezměnilo, které je založeno především na činnostech reprodukčních, v jehož centru pozornosti stojí hudba „západní provenience“ přibližně do roku 1900, a které žákům neposkytuje dostatek prostoru pro vlastní tvůrčí činy. „Program *Slyšet jinak* vznikl ze snah o proměnu hudební výchovy v obor, v němž kreativita má stejně významnou roli jako reprodukce, vytváření hudby jako její provozování, význam tvořivosti přesahuje hranice hudebního pragmatismu a hudba a hudebnost nejsou chápány pouze jako procvičování a zachování evropského hudebního multikódu, nýbrž každý v ní má šanci rozvíjet své vlohy a dovednosti bez ohledu na dosavadní hudební a sociokulturní zkušenosti.“²⁰⁹

V projektu *Slyšet jinak* stojí v popředí koncentrovaná práce se zvukovým materiálem a s tím spojený rozvoj vnímání dětí a zážitek z vlastní tvorby. „Smyslem projektu je otevírat žákům nové zvukové prostory a nabízet jim cestu

²⁰⁷ FLAŠAR, Martin: *Postmoderno vysvětlované (nejen) dětem. Rozhovor se skladatelem a muzikologem Vitem Zouharem*, Opus Musicum, č. 4, 2005, s. 34.

²⁰⁸ ZOUHAR, Vít: *Hudební výchova bez bariér? K projektům Klangnetze a Slyšet jinak*, In: Zborník Pedagogickej fakulty Prešovskej Univerzity, Prešov 2004, s. 75.

²⁰⁹ ZOUHAR, Vít: *Slyšet jinak. Každý může být skladatelem*, His Voice, č. 3, 2005, s. 10.

*k nečekaným sluchovým zážitkům, které si sami kreativně vytvářejí.*²¹⁰ I zde se pracuje s prvky a východisky soudobé hudby, přestože jak dodává Vít Zouhar, „...estetika experimentální hudby je v programu jednou z mnoha...“.²¹¹

Hudební výchova bez bariér?

Primárním záměrem projektu *Slyšet jinak* je vytvořit tzv. bezbariérovou hudební výchovu. Tedy takovou hudební výchovu, ve které mají všechny děti šanci projevit své vlohy, schopnosti a dovednosti bez ohledu na své předchozí hudební zkušenosti. Tento záměr vychází z předpokladu, že každé dítě v sobě ukrývá tvůrčí potenciál - nikoli jen ty hudebně nadanější - limitováno je pouze svými dispozicemi.²¹² Takováto hudební výchova poskytuje rovnost možností pro všechny ve skupině. Neplatí zde tradiční dělení žáků na „talentované“ a ty „bez hudebního sluchu“. „Projekt *Slyšet jinak* není založen na dovednostech žáků, nýbrž povzbuzuje jejich vlastní tvořivost a povzbuzuje hudebnost, která je ukrytá v každém bez rozdílu.“²¹³ Jak upřesňuje Jaromír Synek, „...rozdíly v odlišných hudebních schopnostech, zkušenostech a dovednostech nehrají žádnou roli, užívané herní strategie se odrážejí od archetypální tvořivosti dané každému jedinci bez ohledu na jeho hudební, sociální a kulturní zkušenosti, znalosti, schopnosti a dovednosti.“²¹⁴ Rozdíly mezi dětmi se proto stírají.

Projekt je zaměřen na rozvoj hudebnosti, „...jejímž východiskem není naplňování předem definovaného estetického ideálu [...], nýbrž rozvoj

²¹⁰ DVOŘÁKOVÁ, Markéta: *Kompoziční aspekty projektu Slyšet jinak*, In: Hudební improvizace, Sborník celostátní konference, 1.-2. listopadu 2005, Praha 2005, s. 7.

²¹¹ ZOUHAR, Vít: *Projekty Response, Klangnetze a Slyšet jinak ve výuce hudební výchovy. Komponování jako výuková metoda*, habilitační přednáška konaná dne 27.6.2005 na PdF OU v Ostravě, rukopis 2005, s. 3.

²¹² FLAŠAR, Martin: *Postmoderno vysvětlované (nejen) dětem. Rozhovor se skladatelem a muzikologem Vitem Zouharem*, Opus Musicum, č. 4, 2005, s. 34.

²¹³ DVOŘÁKOVÁ, Markéta: *Kompoziční aspekty projektu Slyšet jinak*, In: Hudební improvizace, Sborník celostátní konference, 1.-2. listopadu 2005, Praha 2005, s. 8.

²¹⁴ SYNEK, Jaromír: *Pedagogické aspekty projektu Slyšet jinak*, In: Hudební improvizace, Sborník celostátní konference, 1.-2. listopadu 2005, Praha 2005, s. 10.

*stávajících dispozic žáků k vytváření nových hudebních skladeb, zvukových objektů a hudebních zkušeností, mezi nimiž sice nelze navzájem poměřovat míru dokonalosti provedení, neboť hru na kelímky od jogurtu, mikrotenové sáčky, PET lahve, brčka, papír, kamínky či listí nelze studovat a skladby pro ně teprve právě vznikají, avšak pro rozvoj hudebnosti a osobnosti jsou neocenitelné.*²¹⁵

Bezbariérovost hudební výchovy je dána také tím, že „...každý zvuk a každý projev je v ní chápán jako hudební, každý předmět jako hudební nástroj, spontánní interakce mezi zvuky jako improvizace a časové, grafické nebo pokynové fixování zvuků a jejich následné reprodukování jako hudební kompozice.“²¹⁶ Tedy opět ono Cageovské pojetí hudby (a kompozice) v nejširším možném smyslu slova – hudba je zvuk a ticho.

K vytváření kompozic se využívá pestrá škála hudebních nástrojů, nejrůznějších zdrojů zvuku a zvukových objektů. Jsou jimi předměty každodenní potřeby (klíče, zipy, lahve, papír...), předměty v okolí žáka (vybavení třídy), přírodní materiály (kamínky, listí, ořechy, klacíky...), etnické hudební nástroje (dešťová hůl, kalimba, keš-keš...), originální nástroje vytvořené dětmi či jiné předměty (elektroinstalační trubky, květináče...)²¹⁷ Pracovat lze i s tradičními hudebními nástroji, ale netradičním způsobem (hra na struny klavíru, foukání do dírek zobcové flétny...). Nechybí ani hra na tělo (mlaskání, brnkání na rty, luskání jazykem, pleskání na různé části těla...), nenahraditelný je lidský hlas (šepot, výkřiky, bzučení, mňoukání...) a nezapomíná se ani na pohybový aspekt.²¹⁸ Použitím takovýchto nástrojů-nenástrojů se vyhneme hráčským klišé a šablonovitosti a zároveň tím dochází ke zrovnoprávnění všech žáků ve třídě. Neboť talent pro hru na takovéto hudební nástroje mají úplně všichni.

²¹⁵ ZOUHAR, Vít: *Slyšet jinak. Každý může být skladatelem*, His Voice, č. 3, 2005, s. 11.

²¹⁶ ZOUHAR, Vít: *Slyšet jinak. Každý může být skladatelem*, His Voice, č. 3, 2005, s. 10.

²¹⁷ SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 93.

²¹⁸ SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 105.

Projekt *Slyšet jinak* dále staví na tzv. principu 3K, který v sobě zahrnuje tři základní programové pilíře. Těmi jsou kreativita, koncentrace a komunikace. Dominantní postavení má kreativita a snahy o její rozvoj u všech dětí bez rozdílu. Ani zde nejde samozřejmě o to vychovávat profesionální hudební skladatele, ale pouze poskytnout prostor a jedinečnou možnost pro vlastní tvůrčí vyjádření a s tím spojený kladný (a často i velmi silný) emocionální prožitek. Koncentrace znamená plné nasazení a intenzivní vnímání - nových zvuků, které žák dříve nevnímal, protože je sám nevytvářel; ticha, které ale není nikdy tichem; prostoru, případně pohybu atd. Koncentraci a komunikaci vyžaduje celý proces vytváření kompozic od prvotních experimentů se zvuky, jejich zaznamenávání do partitur, i při jejich následné interpretaci. Komunikace znamená naslouchání ostatním, respektování jejich názorů a schopnost docílit vzájemné dohody ve skupině. Neboť možnosti a kompetence mají všichni stejné.

Struktura programu

Základní strukturu projektu *Slyšet jinak* lze vyjádřit tímto způsobem:

iniciace → materiál → struktura → interpretace²¹⁹

Úkolem úvodních iniciačních a motivačních her a cvičení (tzv. starterů) je navození tvořivé atmosféry. Cvičení jsou zaměřena na uvolnění napětí, koncentraci, verbální i nonverbální komunikaci a poskytují první podněty k vlastní aktivitě a projevům kreativity. Jejich účelem je „...*stimulace fantazie a vnitřních motivačních sil dětí.*“²²⁰ Smyslem stimulačních cvičení je aktivizace, naopak poslechová cvičení posilují schopnosti sluchu a vnímání. Zároveň se již

²¹⁹ SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 101.

²²⁰ SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 102.

v této první fázi tvůrčího procesu využívají postupy a techniky inspirované soudobou hudbou. Ve druhé fázi se studenti postupně seznamují s dostupným zvukovým materiálem. Se zvuky experimentují, objevují jejich specifické (a mnohdy překvapivé) kvality, jejich podobnosti či naopak rozdílnosti, možnosti jejich využití a formování. Hranice nejsou stanoveny, zvuků a způsobů jejich využití existuje nekonečné množství. V průběhu třetí fáze se s nalezeným zvukovým materiálem dále pracuje (v menších skupinách zatím stále pod vedením jednoho z organizátorů) a tato společná činnost postupně směřuje k organizaci tohoto materiálu do cílové struktury, tedy výsledné kompozice. V této chvíli již nejsou žáci ve svém úsilí o výsledné vyznění skladby ničím limitováni a pracují samostatně. Poslední fázi tvůrčího procesu představuje hledání ideální interpretační podoby kompozice a její závěrečná prezentace.

Výsledná kompozice tedy vniká postupně v návaznosti na předcházející cvičení. Kompozice musí být opakovatelná a je tedy nutné pečlivě promyslet její koncepci a uspořádání, formu zápisu a případné řízení skladby. Je však potřeba poznamenat, že i v českém projektu není kompozice jakožto konečný produkt kreativní činnosti to nejpodstatnější – tím je samotný proces tvorby. Právě jeho smyslem je otvírat žákům nové zvukové prostory a nečekané sluchové možnosti. Přesto s sebou prezentace kompozice formou závěrečného koncertu přináší četná pozitiva a je spojena s pocitem úspěchu a uspokojení.

Jak již z výše řečeného vyplývá, i projekt *Slyšet jinak* využívá k fixování zvuků grafické partitury. Jejich vzhled a tvar je plně v rukou zúčastněných dětí. Mohou obsahovat nejrůznější grafické symboly, slovní pokyny i kreslené obrázky. Znalost hudební terminologie a tradiční notace není potřebná, i když jejímu zapojení také nic nebrání. Řízení skladeb může mít na starosti jeden (či více) dirigentů, ale kompozice může být i dílem veskrze kolektivním, tedy výsledkem vzájemného naslouchání a neverbální komunikace.

Komponování v rámci projektu *Slyšet jinak* probíhá obvykle v malých skupinách v počtu přibližně 5 až 8 členů. Každý žák aktivně zapojený do kreativního procesu má zároveň roli skladatele, posluchače, ale i interpreta (vlastní skladby), čímž se český projekt odlišuje od britského programu

Response. Dochází zde ke stírání hranic mezi improvizací, kompozicí, performancí a interpretací.²²¹

Vedle vytváření kompozic zcela nových a originálních se projekt již několikrát ve své historii zaměřil také se zpřístupňováním již existujících skladeb současných českých autorů. Například roku 2006, kdy se projektu *Slyšet jinak* zúčastnilo sedm škol Olomouckého kraje, to byly skladby *Surrealistický objekt* Dana Dlouhého (2001), *Prší* Markéty Dvořákové a Ivo Medka (2005), *Brána slunce* Víta Zouhara (1989), *Tamtamania* Ivo Medka (1993) a opera *Torso* Tomáše Hanzlíka a Víta Zouhara (2003).²²² V případě práce s referenčními skladbami pak platí stejné principy a východiska jako v programu *Response* – tedy komponování na základě charakteristiky a stěžejních znaků jednotlivých skladeb a poslech původního znění skladby až na úplný závěr. Vedle hudby experimentální se projekt nebrání ani uměleckým přesahům směrem k worldmusic, jazzu, rocku a dalším hudebním žánrům.

Inspirační zdroje ale projekt *Slyšet jinak* čerpá i z jiných oblastí umění. Ročník 2009 se například zaměřil na zhudebňování výtvarných děl autorů světové moderny (Paula Klee či Joana Miró), ročník 2008 se naopak nechal inspirovat literaturou – konkrétně básní Gilliana Fergusona „*Winter Walk*“. Zaměření projektu *Slyšet jinak* je tedy velmi široké.

Organizační forma programu

Podobně jako u některých předcházejících projektů, je i zde uplatněn dvoustupňový model výuky. Během první fáze, úvodního tří denního semináře, se nejprve sami učitelé seznamují s cíli, principy a koncepty programu. Mají možnost si zde prakticky vyzkoušet nejrůznější motivační postupy, které mohou žáky inspirovat k vynalézání zvuků a jejich organizování. Druhá fáze pak probíhá dlouhodobě (v rozmezí 6 až 8 týdnů) přímo v hodinách hudební výchovy

²²¹ SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 108.

²²² ZOUHAR, Vít: *Slyšet jinak. Komponování jako výuková metoda i nástroj k poznávání hudebních skladeb*, In: Aeduca 2006, Olomouc 2007, s. 5.

na jednotlivých školách. Tvůrčí aktivity zde vede učitel ve spolupráci s jedním členem lektorského týmu, který po celou dobu trvání projektu působí jako poradce a supervizor, přináší nové myšlenky a podněty, ale jeho účast přímo v hodinách není bezpodmínečně nutná.

Samotná hodina by měla být vedena tak, aby hlavní iniciativa vycházela přímo od žáků či studentů. Učitel působí v roli průvodce, rádce a partnera, poskytuje tvůrčí prostor pro kreativitu žáků, nevnucuje vlastní koncepce řešení, žáky podporuje a sám se od nich neustále učí.

Projekt *Slyšet jinak* je primárně zaměřen na děti ve věku 5 až 18 let²²³ a všechny typy škol. Bez problémů se do něj mohou zapojit i děti (a dospělí) se speciálními potřebami či s handicapem. Širší uplatnění principy projektu nacházejí i při práci herních specialistů ve stacionářích a nemocničních zařízeních, a při práci s dospělými klienty.²²⁴ Z toho je zřejmé, že důležitou součástí (nejen) českého animačního programu je snaha o různé formy integrace minorit do majoritní společnosti (či skupiny) a tím i „...*obohacení majority o nové vzorce myšlení.*“²²⁵

Příklad tohoto tvrzení můžeme nalézt v reflexi třídní učitelky (*Slyšet jinak 2005*): „*Řešení neobvyklých situací v průběhu programu Slyšet jinak vedlo ke změně sociálních vztahů uvnitř třídy, kdy pro některé doposud submisivní děti představovalo tvořivé klima s výraznými podněty k tvořivé aktivitě impuls k nečekané iniciativě, což se pozitivně promítlo i do jejich sociálního postavení ve třídě. Naopak, prostor těmto žákům uvolnili někteří dosavadní „lídři.*“²²⁶

²²³ ZOUHAR, Vít – MEDEK, Ivo: *Music Making in the Classroom. Possibilities for Czech Music Education*, In: The 2nd World Conference on Arts Education 25 – 28 May 2010 Seoul, Seoul 2010, s. 1.

²²⁴ ZOUHAR, Vít: *Slyšet jinak. Každý může být skladatelem*, His Voice, č. 3, 2005, s. 12.

²²⁵ SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 93.

²²⁶ Volně podle slov třídní učitelky Mgr. Petry Haluzové, Základní škola Brno, Hamry, 4. třída. SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 93.

Dalším znakem je též interdisciplinarita programu, jenž se tématicky prolíná nejen s výchovou výtvarnou, literární, pracovní nebo dramatickou, ale také například s fyzikou, environmentální výchovou či osobnostní a sociální výchovou.²²⁷

Závěr

Z velkého množství kladných ohlasů, které organizátoři kurzu získali v průběhu deseti let jeho existence od účastníků formou evaluačních dotazníků, lze soudit, že projekt *Slyšet jinak* má své opodstatnění, a že svým zaměřením na originální produkční činnosti v hudební výchově zaplňuje dosud pouze minimálně využívaný výukový prostor. Zároveň se během této doby ustálila organizační podoba projektu, která je bez větších problémů aplikovatelná do stávající podoby hudební výchovy.

Zároveň však „...roky trvání *Slyšet jinak* doposud nezaznamenaly žádné zásadní posuny v institucionálně definovaném pojetí hudební výchovy. [...] V České republice převládá ona přibližně čtyřicetiletá koncepce, v jejímž rámci jsou hudební produkční činnosti pouze okrajovým fenoménem talentovaných a pro talentované anebo se omezují na dotváření a přetváření již existujících skladeb.“²²⁸ Záměrem projektu samozřejmě není radikální změna pojetí hudební výchovy v České republice, nýbrž jeho doplnění a rozšíření, nabídnutí nových možností.

Lze tedy jen doufat, že se projektu (a tedy především nejrůznějším kreativním činnostem vycházejícím z elementárního komponování dětí) časem dostane širšího uplatnění a po vzoru Velké Británie i začlenění do oficiálních školských dokumentů typu Rámcového vzdělávacího plánu.

²²⁷ SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008, s. 94.

²²⁸ ZOUHAR, Vít: *Ke genezi programu Slyšet jinak*, In: Hudební improvizace, Sborník celostátní konference, 1.-2. listopadu 2005, Praha 2005, s. 6.

3.

Hudební minimalismus

*„Less in art is not less. More in art is not more. Too little in art is not too little.
Too much in art is too much.“¹*

Hudební směr, který dnes nazýváme minimalismem, se začal rodit kolem roku 1960 ve Spojených státech.

V otázce prvního použití termínu *minimal music* panují určité nejasnosti. O prvenství se přou Tom Johnson a Michael Nyman, skladatelé, kteří v dané době působili jako hudební publicisté. V roce 1972 vyšla Johnsonova kritika koncertu Alvina a Mary Lucier, ve které lze číst mimo jiné tyto řádky: *„The most striking thing about the concert as a whole was its coolness. Very little actually happens in any of the pieces, and they all work on a static dynamic plane. And yet I was never bored. The minimal, slow-motion approach gives one time to become involved in images in a very personal way.“²* Adjektivem „minimální“ je v tomto případě označen zvolený kompoziční přístup, tedy pozvolný hudební vývoj a statická dynamika.

Michael Nyman sousloví minimální hudba použil poprvé roku 1968 v souvislosti s hudbou Nam June Paika a Charlotte Moorman: *„I also deduced a recipe for the successful ‘minimal-music’ happening from the entertainment presented by Charlotte Moorman and Nam June Paik at the ICA. Simple idea, straight-forward structure, intellectual control, theatrical presence and intensity*

¹ Ad Reinhardt. STRICKLAND, Edward: *Minimalism. Origins*, Bloomington 1993, s. 120.

² JOHNSON, Tom: *The Voice of New Music. New York City 1972-1982*, Eindhoven 1989, s. 33. Citováno z: LINKE, Ulrich: *Minimal Music. Dimensionen eines Begriffs*, Essen 1997, s. 19.

*in presentation.*³ K pojmu se posléze výrazněji vrací ve své knize *Experimental Music* z roku 1974, kde je hudební minimalismus již tematickou součástí poslední kapitoly (*Minimal music, determinacy and the new tonality*). Nyman zde píše: „*This music not only cuts down the area of sound-activity to an absolute (and absolutist) minimum, but submits the scrupulously selective, mainly tonal, material to mostly repetitive, highly disciplined procedures which are focused with an extremely fine definition.*“⁴ Poprvé se zde tedy tento termín objevuje v souvislosti s označením hudebního směru a jeho charakteristiky. Zřejmé je i jeho stylové zařazení do proudu determinismu a nové tonality.

V hudebních slovnících se samostatný termín minimalismus či minimální hudba objevuje relativně pozdě. Ještě v první edici *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* z roku 1980 je minimalismus zahrnut pod heslem „System“ a označován jako *systematic music*.⁵ Ovšem již v druhé edici tohoto slovníku z roku 2001 je mu věnován samostatný článek. V něm je popisován jako „...*a term borrowed from the visual arts to describe a style of composition characterized by an intentionally simplified rhythmic, melodic and harmonic vocabulary*“, a chápán tedy jako označení určitého způsobu kompozice. Zároveň je zde postaven jako přímý protiklad k modernismu: „*Openly seeking greater accessibility, it is tonal or modal where Modernism is atonal, rhythmically regular and continuous where Modernism is aperiodic and fragmented, structurally and texturally simple where Modernism is complex.*“⁶ Vztah hudebního minimalismu k avantgardě je ovšem poněkud složitější a ještě se o něm zmíním níže.

Heslo *minimal music* nalezneme také v předním německém slovníku *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (MGG). Jeho autor Werner Grünzweig zde

³ NYMAN, Michael: *Minimal Music*, The Spectator, 11 October 1968, s. 519.

⁴ NYMAN, Michael: *Experimental Music. Cage and Beyond*, Cambridge 1974, s. 119.

⁵ GRIFFITHS, Paul: *System*, In: SADIE, S. (ed.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Vol. 18, London 1980, s. 481.

⁶ POTTER, Keith: *Minimalism*, In: SADIE, S. (ed.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Vol. 16, London 2001, s. 716.

mimo jiné konstatuje, že „...*die Begriffe Minimal music und Minimalism sind also in der Hauptsache durch die Konvention ihrer Verwendung und weniger durch inhaltliche Kriterien definiert.*“⁷ Odkazuje zde tedy na jistou konvenci v používání tohoto pojmu, která mnohdy nebere ohled na přesné definování jeho obsahu. Zároveň upozorňuje, že charakteristické rysy tohoto směru (jako je repetice, redukce materiálu, státnost, chybějící expresivita a hudební vývoj) nejsou typické pouze a výhradně pro něj.

V české literatuře nalezneme „minimální hudbu“ (jako „...výraz pro hudební projevy 2. poloviny 20. století, které záměrně využívají zjednodušených materiálových prvků a strukturních postupů“) ve Slovníku české hudební kultury. Ivan Poledňák zde hudební minimalismus popisuje jako jednu z reakcí na předchozí racionální tendence Nové hudby, a jako jeho hlavní znaky vyzdvihuje aplikaci dlouho vydržovaných tónů (a jiné pojetí hudebního času), opakování, využití improvizace a zvukové ozvláštnění (například elektronickými zdroji).⁸ Takovýto pohled je ovšem značně zjednodušený a do určité míry nepřesný. Prvek improvizace lze jen stěží považovat za všeobecně platný znak minimální hudby, a stejně tak i vydržované tóny.

Na tento všeobecně používaný termín lze nahlížet i jinými způsoby. Ulrich Linke ve své knize upozorňuje na skutečnost, že hudba sama o sobě minimální být nemůže, jinými slovy, „...*nicht Musik ist minimal, sondern bestimmte Aspekte der Musik sind es*“⁹, a tudíž i pojem minimální hudba je nepřesný. Sám prosazuje raději označení „hudba s minimalistickými aspekty“ (*Musik mit minimalistischen Aspekten*). Ovšem skladba, která by byla minimalistická ve všech svých parametrech, reálně neexistuje. Lze pouze teoreticky říci, že čím

⁷ GRÜNZWEIG, Werner: *Minimal music*, In: FINSCHER, L. (ed.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Sachteil, Bd. 6, Stuttgart 1997, s. 295.

⁸ POLEDŇÁK, Ivan: *Minimální hudba*, In: FUKAČ, J. – VYSLOUŽIL, J. (ed.): *Slovník české hudební kultury*, Praha 1997, s. 557.

⁹ LINKE, Ulrich: *Minimal Music. Dimensionen eines Begriffs*, Essen 1997, s. 106.

více parametrů skladby je zredukováno (a čím důležitější tyto redukce pro strukturu skladby jsou), tím více se skladba tomuto ideálu blíží.

Podle Linkeho se zmíněné redukce mohou dotýkat dvou aspektů skladby – tónového (zvukového) materiálu a hudební struktury. Z toho důvodu tedy hovoří o tzv. materiálním, respektive strukturálním minimalismu.¹⁰ V prvním případě se omezení týkají například tónů (jediný tón), akordů (jediný akord), tónin (jediná tónina v celé skladbě), stupnice, ale též barvy zvuku, harmonie nebo rytmu. V případě druhém se pak jedná o použité kompoziční postupy, jako je například fázový posun, adice, subtrakce či substituce.

Autorem zajímavé studie o pojmu hudební minimalismus a jeho významovém obsahu je také Timothy A. Johnson¹¹. Podle něj je možné tento termín chápat z pohledu estetického, stylového a kompozičně-technického.

V prvním případě (minimalismus jako estetika) je pojem chápán v nejužším smyslu slova, a zahrnuje v sobě pouze raná díla, která se soustředí primárně na proces, „...*or pieces that lack goals and motion toward those goals*“¹² (například skladby La Monte Younga, Rileyho *In C*, Reichovy *It's gonna rain* a *Come out*).

Na minimalismus je možné nahlížet také jako na kompoziční styl či školu, která zastřešuje podobné či shodné přístupy a principy tvorby u několika autorů, a vztahy mezi nimi. V tomto případě je pojem mnohem širší a zahrnuje více děl i z pozdější doby. Charakteristickým znakem (ovšem s výjimkou Youngovy hudby) jsou především „...*short, repetitive rhythmic patterns, [...] and their organization, combination, and individual shapes provide the primary points*

¹⁰ LINKE, Ulrich: *Minimal Music. Dimensionen eines Begriffs*, Essen 1997, s. 107.

¹¹ JOHNSON, Timothy A.: *Minimalism. Aesthetic, Style, or Technique?*, The Musical Quarterly, č. 4, 1994, s. 742-773.

¹² JOHNSON, Timothy A.: *Minimalism. Aesthetic, Style, or Technique?*, The Musical Quarterly, č. 4, 1994, s. 744.

*of interest in the style.*¹³ Z toho je zřejmé, že mnohá díla, která vznikla v 70. letech, odpovídají stylovému, ale již ne estetickému chápání pojmu. „*If minimalism is defined only as an aesthetic, then just a few pieces meet the narrow qualifications of minimal music. Likewise, if minimalism is defined purely as a style, then this style period was remarkably short and has already ended, since few, if any, pieces after the 1970s exhibit all of the characteristics of the style.*“¹⁴

Nejširším možným pojetím termínu je minimalismus jako kompoziční technika, která využívá určité charakteristické tvůrčí postupy. V tomto případě se může pojem vztahovat i na skladby dalších autorů, kteří se minimalismem nechávají ve větší či menší míře inspirovat (Adams, Nyman, Andriessen a další). Jinými slovy „...*identifying minimalism as a technique, rather than an aesthetic or style, reveals its continuing influence on composers and their works.*“¹⁵

Vedle nejčastěji používaných termínů *minimal music* a *minimalism* (česky hudební minimalismus či minimální hudba) se v literatuře lze setkat s celou řadou dalších pojmů (synonym), jako je *repetitive music*, *systemic music*, *pulse music*, *pattern music*, *trance music*, *process music*, *modular music*, *hypnotic music* nebo *meditative music*. Každé z těchto označení ale vystihuje pouze jeden z mnoha znaků minimalismu a v obecné rovině jsou tudíž jen obtížně použitelné.

Z výše zmíněných skutečností je zřejmé, že v chápání a používání termínu *minimal music* (hudební minimalismus) neexistuje jednota. Nejlépe je vnímat minimalismus jako univerzální zastřešující pojem, který v sobě spojuje různorodé tendence a přístupy, a který je v dnešní době již obecně přijatelný a přijímaný.

¹³ JOHNSON, Timothy A.: *Minimalism. Aesthetic, Style, or Technique?*, The Musical Quarterly, č. 4, 1994, s. 748.

¹⁴ JOHNSON, Timothy A.: *Minimalism. Aesthetic, Style, or Technique?*, The Musical Quarterly, č. 4, 1994, s. 750.

¹⁵ JOHNSON, Timothy A.: *Minimalism. Aesthetic, Style, or Technique?*, The Musical Quarterly, č. 4, 1994, s. 768-770.

Snad je to tím, že právě tento termín v sobě dokáže pojmut všechny tendence a stylová východiska hudby, ke které se vztahuje – mnohem lépe než pojmy ostatní.

3.1 Minimalismus a výtvarné umění

Minimalismus v hudbě se vyvíjel v úzkém kontaktu s dalšími uměleckými obory, především s výtvarným uměním, ale shodné rysy nalezneme i v literatuře, filmu nebo tanci. Právě z výtvarné oblasti (*minimal art*) bylo převzato samotné pojmenování směru (zde byl termín minimalismus použit již v roce 1929 jako označení díla Johna Grahama¹⁶).

Výtvarná scéna od 50. let 20. století navazovala na odkaz Marcela Duchampa (1887 – 1968), který se snažil prostřednictvím svých „*ready-mades*“ (předmětů denní potřeby, které nebyly umělcem nijak – tedy v minimální míře – upravovány) postavit každodennost do nových souvislostí. K předním minimalistům řadíme Ad Reinhardta, jenž maloval výhradně černé obrazy, vizuálně se proměňující pouze dopadem světla či stínu, nebo Sol LeWitta, který pracoval s neustále se opakujícími znaky či strukturami (typické jsou pro něj husté vertikální, horizontální či diagonální linie). Jmenovat bychom mohli i další umělce, jako je Robert Rauschenberg nebo Frank Stella. Styčné body lze nalézt také mezi minimalismem a op-artem (respektive pop-artem).

V literatuře spisovatelé navazovali na odkaz Gertrude Steinové (1874 – 1946), která ve svých textech využívala častého opakování a variací slov či krátkých vět. Adjektivum „minimální“ lze aplikovat též na tzv. konkrétní poezii, kde je text oprostěn od svého významu a slouží k vytváření optických obrazců nebo nových a neobvyklých slovních kombinací. Důraz je zde kladen na strukturu textu, jeho systém, a na redukci a maximální úspornost ve vyjadřování. V dílech konkrétní poezie lze spatřit použití stejných technik a postupů, které jsou typické i pro minimální hudbu (práce s patterny, adice, subtrakce a substituce, procesuálnost). Z českých autorů mají blízko k tomuto

¹⁶ LINKE, Ulrich: *Minimal Music. Dimensionen eines Begriffs*, Essen 1997, s. 44.

žánru výtvarníci a básníci Jiří Kolář (1914 – 2002), nebo Eduard Ovčáček (narozen 1933).

Ve filmu lze za příklad minimalistického přístupu považovat práce Andy Warhola (1928 – 1987) z 50. a 60. let. Jedná se o mnohahodinové statické sekvence, které se jen pozvolna proměňují – například osmihodinový záběr Empire-State-Building v New Yorku (film *Empire* z roku 1963) nebo šestihodinový záznam spícího muže (film *Sleep* z téhož roku).

Na skladatele z okruhu hudebního minimalismu mělo ale největší vliv umělecké hnutí *Fluxus*, které Wim Mertens popisuje jako „...an anti-art movement, a movement of art nihilism and concretism, attempting to create a close, unbreakable link between art and life. [...] In brief, the purposes can be paraphrased under the slogan: 'Art is Life, and Life is art'.“¹⁷ Hnutí *Fluxus*, jakožto mezinárodní síť umělců, ovlivňovalo uměleckou scénu především v 60. letech a v první polovině 70. let. Navazovalo na odkaz dadaismu a dílo Marcela Duchampa a hledalo zcela nové podoby umění. Jeho filosofií byl úzký vztah umění a každodenního života, a jejich vzájemné propojení. Stálo v opozici proti tradičnímu „vysokému umění“. Oceňovalo jednoduchost oproti složitosti, anti-komercionalismus, happeningy a performance, multimediální projekty, ironii a humor. Řadí se k němu osobnosti jako George Maciunas, George Brecht, Nam June Paik, Joseph Beuys, Yoko Ono, ale i John Cage, z českých umělců měl v dané době k hnutí blízko Milan Knížák.

3.2 Charakteristika hudebního minimalismu

„Minimalismus možno po válce považovat za první trend, jenž už nehledá nové zvuky, ale navrácí obsah tradičním, v Evropě dokonce zprofanovaným prostředkům.“¹⁸ Představuje postmoderní reakci na seriální modely modernismu, které zastupují jména jako Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen či Američan

¹⁷ MERTENS, Wim: *American Minimal Music*, London 1983, s. 21.

¹⁸ KOFROŇ, Petr: *Tón ne! Čítanka pro ty, kdo pochybují o smyslu nové hudby*, Brno 1998, s. 46.

Milton Babbitt. Mladí skladatelé se vůči nim snaží vymezit a hledají proto vlastní umělecké cesty. Samotný serialismus kritizovali, považovali ho za hudební a kulturní chybu a za negativní vzor. Philip Glass dokonce hovořil „...of a wasteland, dominated by these maniacs, these creeps, who were trying to make everyone write this crazy creepy music.“¹⁹

Minimalismus stojí také proti Cageovu indeterminismu a aleatorice (i když ze skladatelského okruhu kolem Cage vznikl), a na opačnou miskou vah staví právě prokomponovanost a determinismus. Prvek náhody je zde silně omezen (i když ne zcela eliminován). Sám Cage se k minimal music také staví kriticky a rezervovaně. Jak ovšem poznamenává Keith Potter, „...all four composers share with Cage and other experimentalists the belief that their music should somehow go beyond what their own imaginations were inherently capable of inventing.“²⁰

Wim Mertens považuje repetitivní hudbu za závěrečné stádium „...of anti-dialectic movement that has shaped European avant-garde music since Schönberg, a movement that reached its culmination with John Cage.“²¹ Minimalismus lze tedy chápat též jako plynulé pokračování vývoje hudby v návaznosti na předcházející tendence. „No matter how consistently composers of repetitive music have spoken out against the intellectualism of the avant-garde (which for Reich, includes Webern and Cage), they cannot escape its influence.“²² Nové tedy pramení ze starého, vůči kterému se vymezuje. Jak dodává i Michael Nyman, „...the origins of this minimal process music lie in serialism.“²³ Mezi minimalismem a předcházejícími hudebními proudy (avantgardou) tedy existuje vývojová návaznost, i když je záhy radikálně popřena.

¹⁹ POTTER, Keith: *Four Musical Minimalists. La Monte Young, Terry Riley, Steve Reich, Philip Glass*, Cambridge 2000, s. 10.

²⁰ POTTER, Keith: *Four Musical Minimalists. La Monte Young, Terry Riley, Steve Reich, Philip Glass*, Cambridge 2000, s. 6.

²¹ MERTENS, Wim: *American Minimal Music*, London 1983, s. 87.

²² MERTENS, Wim: *American Minimal Music*, London 1983, s. 87.

²³ NYMAN, Michael: *Experimental Music. Cage and Beyond*, Cambridge 1974, s. 119.

3.2.1 Hlavní znaky a kompoziční postupy

Jaké jsou tedy hlavní znaky a charakteristické kompoziční postupy minimal music?

Za nejvýraznější znak je možné považovat extrémní redukci jednoho či více parametrů skladby (výchozího tónového materiálu, rytmu, barvy zvuku a podobně). Touto svou redukcí až k základním prvkům hudby (zvuk, tón) se myšlenkově navrácí k Webernovi (ovšem poněkud jiným způsobem) – i v jeho kompozicích nalezneme jisté minimalizující (délka not, dynamika) a statické prvky. Přirovnání k tomuto autorovi nabízí též Michael Nyman: „*In Webern one perceives sameness out of (apparent) variety; while in Young's, Glass's, or Reich's music one perceives variety out of (apparent) sameness.*“²⁴

Druhým stěžejním znakem minimalismu je nadměrné používání repetice a ostinata (ovšem s výjimkou La Monte Younga, pro kterého je typická spíše kontinuita zvuku). Samozřejmě, že se zde nejedná o první případ maximálního využití opakování v hudbě (vzpomeňme například *Vexations* Erica Satieho nebo Ravelovo *Bolero*), ale poprvé se stává opravdu výrazným stylistickým prvkem, který je v tvorbě několika autorů takřka permanentně přítomen. Repetice lze chápat jako prostředek maximální kontroly – determinismu. Zároveň se jedná o naprosto elementární a jednoduchý kompoziční postup, jehož použití ale přináší velice zajímavé zvukové výsledky (i v souvislosti se vznikem psychoakustických jevů).

Charakteristická je též práce s tzv. *patterns*. Pod tímto pojmem jsou myšleny malé (rytmické nebo melodické) motivické buňky či vzorce, které slouží jako výchozí základ pro kompoziční práci a aplikované postupy (opakování, postupné proměny, variování). Tento postup použil a rozvinul Terry Riley ve skladbě *In C*.

Z kompozičních principů hraje důležitou roli používání tzv. fázového posunu (*phase shifting*, *Phasenverschiebung*), za jehož původce je považován

²⁴ BERNARD, Jonathan W.: *The Minimalist Aesthetic in the Plastic Arts and in Music*, Perspectives of New Music, Winter 1993, s. 113.

Steve Reich. Fázový posun může být pozvolný nebo náhlý. Pozvolný vzniká překrýváním dvou shodných hlasů, přičemž první se odvíjí jiným tempem než druhý. Náhlého posunu je dosaženo vždy krácením nebo prodlužováním jednoho hlasu o určitou rytmickou hodnotu. V obou případech tak dochází k neustálému vzájemnému posouvání obou hlasů, které se po určité době opět dostanou do společné výchozí podoby.

Častými kompozičními technikami jsou také adice, subtrakce a substituce, tedy postupné přidávání nebo odebrání tónů, respektive nahrazování pomlčk tóny a naopak (lze též mluvit o augmentaci či diminuci). Tyto postupy jsou typické pro tvorbu Steva Reicha a Philipa Glasse, krásným příkladem je i skladba Frederica Rzewského *Les Moutons de Panurge* (1969).

Specialitou La Monte Younga je experimentování s dlouhými tóny (drone) a jejich vlivem na vnímání posluchače.

Znakem minimalismu je také absence funkční harmonie (tonálního centra, kadence) a vlivy mimoevropské hudby a jazzu.

Ovšem stylová východiska u všech čtyř předních autorů (Steva Reicha, Philipa Glasse, Terry Rileyho a La Monte Younga) nejsou jednotná a jednotlivé charakteristické znaky nenajdeme ve stejné míře u všech.

Například právě Reich klade největší důraz na proces. Ve své knize *Writings about Music*²⁵, ve které shrnuje svá estetická východiska, mluví o hudbě jako postupně se odvíjejícím procesu (*music as a gradual process*). Nezajímá ho ovšem kompoziční proces jako takový, ale procesualnost hudby a všechny vnímatelné procesy (*perceptible processes*) v ní. Aby posluchač v hudbě zachytil veškeré probíhající změny, proto „...*musical process should happen extremely gradually.*“ Interpretace a poslech takového procesu může podle Reicha připomínat „...*turning over an hour glass and watching the sand slowly run through to the bottom; placing your feet in the sand by the ocean's edge and watching, feeling, and listening to the waves gradually bury them.*“²⁶

²⁵ REICH, Steve: *Writings about Music*, Halifax 1974.

²⁶ REICH, Steve: *Writings about Music*, Halifax 1974, s. 9.

Všechny děje, které se v hudbě odehrávají, musí být slyšitelné a vnímatelné. „*What I'm interested in is a compositional process and a sounding music that are one and the same thing.*“ Všechny tyto děje a jejich výsledky jsou zároveň skladatelem plně kontrolovány: „...*by running this material through this process I completely control all that results, but also that I accept all the results without changes.*“²⁷ Těmito výsledky jsou míněny psychoakustické jevy, které vznikají jako vedlejší produkt zamýšleného procesu (nejsou součástí partitury). Takováto hudba již více není prostředkem k vyjádření subjektivních pocitů. Reich také vylučuje z tohoto procesu improvizaci, jako prvek, který zde nemá místo. Směřuje tak k absolutnímu determinismu své hudby. Zároveň z toho vyplývá, že obsah určuje formu – lze zde mluvit o jednotě formy a obsahu.

Pokud je proces jednou uveden do chodu, měl by se dál odvíjet sám od sebe, to znamená bez dalších zásahů skladatele či interpreta („...*once the process is set up and loaded it runs by itself.*“²⁸). Příkladem tohoto postupu může být Reichova skladba *Pendulum Music* (1968), kdy je nad reprobodnami rozhoupano několik ke stropu zavěšených mikrofonů. Při přiblížení se mikrofonů k bednám vniká zpětná vazba. Jedinou akcí performerů je tyto mikrofony dát do pohybu a dál už do průběhu skladby (procesu) nezasahuje. Skladba končí, když se poslední mikrofon uklidní ve svislé poloze.

Pro minimalismus je typická také zcela odlišná práce s časem, který hraje důležitou, ne-li stěžejní roli (jako prostředek prezentace). Minimální hudba postrádá jakoukoliv dramatickou strukturu nebo kontrasty. Nemá žádný vrchol, žádný vývoj v tradičním dialektickém smyslu, nemusí mít ani zcela zřejmý začátek a konec (skladby často končí zcela náhle, nečekaně). Přesto bychom ji asi jen stěží označili za statickou. „*'Stasis' is precisely the wrong word to describe a music that [...] depends so heavily upon time as a vehicle.*“²⁹ Hudba existuje

²⁷ REICH, Steve: *Writings about Music*, Halifax 1974, s. 10.

²⁸ REICH, Steve: *Writings about Music*, Halifax 1974, s. 9.

²⁹ BERNARD, Jonathan W.: *The Minimalist Aesthetic in the Plastic Arts and in Music*, Perspectives of New Music, Winter 1993, s. 106.

pouze jako zvuková událost tady a teď. Její existence může být považována za zcela objektivní, oproštěná od veškerých subjektivních vlivů posluchače. Hudba je sama od sebe – „an sich“. Petr Kofroň v této souvislosti minimalismus charakterizuje jako *permanentní přítomnost*, hudbu, která nemá horizontální časový rozměr.³⁰

S tím souvisí i odlišný způsob poslechu minimálních skladeb – i v souvislosti se vznikajícími psychoakustickými jevy (Reich je nazývá *resulting patterns*). Vnímání je zde silně individualizované a představuje integrální kreativní součást každého díla (procesu). Posluchač se tedy sám podílí na konstrukci skladby a ta z toho důvodu může nabývat nekonečného množství variant. „*I absolutně statický zvuk se proměňuje, protože se proměňuje naše vnímání.*“³¹

Vývoj minimal music je nejčastěji rozdělován do dvou fází – lze je nazvat vrcholný minimalismus (přibližně do poloviny 70. let) a pozdní, ve kterém již dochází k rozvolňování kompozičních principů, jejich doplňování dalšími vlivy a přechod k rozsáhlejším hudebním formám.³²

V odborné literatuře lze ale nalézt i jiné způsoby periodizace. Například Ian MacDonald ve svém článku rozlišuje 3 etapy vývoje tohoto stylu: „*It has since passed through three stages of growth, being a concept until c. 1968, staying in development between then and c. 1978, and thereafter becoming a property (ie major record company action).*“³³ Toto tvrzení je samozřejmě myšleno v lehce ironickém tónu, ale podle mého názoru dobře vystihuje stav,

³⁰ KOFROŇ, Petr: *Tón ne! Čítanka pro ty, kdo pochybují o smyslu nové hudby*, Brno 1998, s. 50.

³¹ KOFROŇ, Petr: *Tón ne! Čítanka pro ty, kdo pochybují o smyslu nové hudby*, Brno 1998, s. 50.

³² Takovéto dělení je ale opět pouze orientačního charakteru a u každého skladatele vývoj probíhal jinak. Například pro Reicha je tímto mezníkem jeho *Music for 18 Musicians* (1976), pro Glasse jeho první opera *Einstein on the Beach* (1975).

³³ MacDONALD, Ian: *What is the Use of Minimalism?*, *Tha Face*, March 1987, s. 103.

v jakém se minimalismus již tehdy (na konci 80. let) nacházel – a dnes patří k jednomu z nejpoblárnějších směrů soudobé hudby, který překračuje její hranice směrem k masovosti. Autor také (ve stejně nadneseném tónu) přidává souhrnnou charakteristiku minimalismu v souvislosti s možnými politickými konotacemi: „*By design non-individual and pro-collective, this music, whether it likes it or not, is perfectly styled to grace some hi-tech totalitarian state of the near future. The obsession with order, purity of technique, cleanliness of line and execution; the mass-production standardisation and hypnotic relentlessness; the anti-intellectualism and triumph-of-the-will psychological bias (not to mention the heroic athleticism required to play it); that overbearing monolithic quality – it's all there.*“³⁴ Takovéto tvrzení je ovšem potřeba brát s určitým odstupem.

3.2.2 Minimalismus a populární hudba

Některými svými rysy má hudební minimalismus velice blízko k populární hudbě, především k rocku, technu, house music a ambientu, pro které je typický prvek opakování a neustálé pulsace. Skladatelé vedou vlastní soubory, pro které píší hudbu (Young – *The Theatre of Eternal Music*, Glass – *The Philip Glass Ensemble*, Reich – *Steve Reich and Musicians*, Nyman – *Michael Nyman Band*), a jsou tedy autory i interprety v jedné osobě. Projevují náklonnost k world music, jazzu a elektronické hudbě. Philip Glass a Michael Nyman se stali uznávanými autory filmové hudby. Minimalismus naopak ovlivnil i mnohé tvůrce z popové scény, především Briana Ena a Davida Bowieho.

Na existenci takto úzkých vztahů a překračování hranic mezi těmito dvěma uměleckými póly může mít obecný vliv americká kultura a společnost, ve které skladatelé vyrůstali. V důsledku tato skutečnost vede k velké popularitě minimalismu u široké veřejnosti (i mimo sféru vážné hudby). Tuto blízkost si uvědomují i sami skladatelé, především Philip Glass, který k populární hudbě směřuje cíleně. Jeho snahou je zmenšení bariéry mezi hudebníkem a publikem.

³⁴ MacDONALD, Ian: *What is the Use of Minimalism?*, *Tha Face*, March 1987, s. 109.

„Ať už je to world music, populární hudba, nebo experimentální hudba, všechny tyto oblasti jsou otevřené a všechny je zahrnuji do své hudby. Pro mne neexistují žádná omezení.“³⁵ Ve svých poznámkách k opeře *Einstein on the Beach* se také zmiňuje: „Ich erinnere mich, ich habe einen Brief von Mozart gelesen. Darin äußerte er sich darüber, dass in jedem Café Arien aus seiner Oper 'Die Hochzeit des Figaro' gesungen würden. Zu dieser Zeit gab es noch nicht diese schreckliche Distanz zwischen Publikum und Konzertmusik und ich glaube, dass wir uns wieder diesem Zustand nähern.“³⁶ Glassovu současnou popularitu by mohl Schönberg jen tiše závidět.

3.3 Osobnosti

Za hlavní představitele hudebního minimalismu je považována čtveřice amerických skladatelů – La Monte Young, Terry Riley, Steve Reich a Philip Glass. Sami autoři se ale k tomuto označení své hudby staví rezervovaně (s výjimkou Younga) a považují jej za značně zjednodušující pohled – jako něco, co nemůže jejich tvorbu plně vystihnout.

La Monte Young (narozen 1935)

Ve svém raném období měl Young velmi blízko k hnutí *Fluxus*. Myšlenkovou spřízněnost k tomuto hnutí lze spatřovat v jeho pojetí zvuku jako samostatné a na člověku (autorovi) zcela nezávislé veličiny. „*Sounds have their own existence, independent of human existence.*“³⁷ Jeho skladby z této doby (cykly *Piano Pieces for David Tudor*, *Compositions 1960* – oboje z roku 1960)

³⁵ DOBROVSKÁ, Wanda: *Film je dnes to, co dříve byla opera*. Rozhovor s Philipem Glassem, Týdeník rozhlas, č. 46, 2009, s. 14.

³⁶ BAIER, Christian: *Repetitive Musik. Geschichte und Ästhetik der „Minimal Music“ seit 1960*, Österreichische Musikzeitschrift, č. 9, 1989, s. 443.

³⁷ MERTENS, Wim: *American Minimal Music*, London 1983, s. 22.

nepostrádají prvky fantazie, humoru a náhody, často se jedná o performance s otevřenou formou.³⁸

Pro jeho další tvorbu jsou typické experimenty s psychoakustickými jevy při extrémně dlouhodobém znění zvuků. Zásadní skladbou je v této souvislosti jeho *Composition 1960 No. 7*, která sestává pouze ze dvou tónů h-fis a poznámky „to be held for a long time“. Základem jeho hudby je drone, tedy nepřerušovaná kontinuita vyplněná zvukem (sám ji nazývá „dream chords“). Tento přístup zastupuje v první řadě rozsáhlé dílo *The Tortoise, His Dreams and Journeys* (od 1964), které existuje jako stále znějící skladba bez začátku a konce, z níž vždy slyšíme pouze úryvky. S ní souvisí i projekt nazvaný *Dream House*, jako speciálně upravené prostředí, ve kterém může hudba znít neustále, jako místo meditace a sebeobjevování. Zajímavou Youngovou skladbou je též *The Well Tuned Piano* (1964), která využívá vzájemných vztahů alikvotních tónů. Na Youngovu tvorbu má vliv jazz a indická hudba (je žákem Pandith Pran Natha). Pro tohoto skladatele je typická určitá uzavřenost před veřejností – existuje pouze nepatrné množství oficiálních nahrávek jeho kompozic.

Terry Riley (narozen 1936)

Rileyho tvorba čerpá ve větší míře než u ostatních z jazzu a improvizace. Stejně jako Young je i Riley žákem Pandith Pran Natha, ovšem stopy indické hudby v jeho díle nalezneme jen stěží. Jeho kompoziční styl je charakteristický svým důrazem na repetice a především pravidelnou pulsaci. Rileyho skladby jsou založené na práci s patterny, tedy malými buňkami, které jsou neustále

³⁸ Piano Piece for David Tudor No. 1: „Bring a bale of hay and a bucket of water onto the stage for the piano to eat and drink. The performer may then feed the piano or leave it to eat by itself. If the former, the piece is over after the piano has been fed. If the latter, it is over after the piano ATS or decides not to.“

Composition 1960 No. 3: „Announce to the audience when the piece will begin and end if there is a limit on duration. It may be of any duration. Then announce that everyone may do whatever he wishes for the duration of the composition.“ LOVISA, Fabian R.: *Minimal-Music. Entwicklung, Komponisten, Werke*, Darmstadt 1996, s. 32 a 34.

opakovány a produkují stále nové kombinace zvuků. Tento postup použil již ve svém cyklu *Keyboard Studies*, ale především ve stěžejní skladbě *In C* (1964). Tato kompozice je určena pro libovolný počet nástrojů, přičemž čím více, tím lepšího zvukového efektu je dosaženo. Obsahuje celkem 53 patternů podložených stabilním pulsem. Každý hráč postupuje od prvního k poslednímu s tím, že si u každého sám určuje počet repetice. Skladba končí, až dohraje poslední hráč. Z dalších Rileyho skladeb lze zmínit *A Rainbow in Curved Air* (1967) nebo rozsáhlý dvouhodinový smyčcový kvartet *Salome Dances for Peace* (1985-7).

Steve Reich (narozen 1936)

Reichovo pojetí hudby jako procesu bylo popsáno již na jiném místě této kapitoly, podobně i význam repetice. Na jeho tvorbu má silný vliv etnická hudba – indonéský gamelan a především africká hudba (konkrétně hudba kmene Ewe v Ghaně), kterou intenzivně studoval. Prostřednictvím svých experimentů s magnetofonovými pásky objevil princip fázového posunu. Ten nejprve uplatnil v elektronické podobě ve skladbách *It's Gonna Rain* (1965) a *Come Out* (1966), a posléze jej v dílech *Piano Phase* a *Violin Phase* (obě 1967) převedl do instrumentální podoby. Tento postup využívá i ve své do té doby nejrozsáhlejší skladbě *Drumming* (1971), ve které aplikoval i techniky nové – postupnou výstavbu základního rytmického modelu pomocí substituce, prolínání barev zvuku nebo proces postupné augmentace. Za poslední čistě minimalistické Reichovo dílo je považována jeho *Music for 18 Musicians* (1976), po kterém ovšem následovala celá řada úspěšných opusů – například *Tehillim* (1981), ve kterém autor zhudebnil žalmy jemenských židů, rozsáhlejší orchestrální dílo *Desert Music* (1984) nebo *Different Trains* (1988), ve kterém reflektoval téma holocaustu ve vztahu k vlastnímu dětství.

Philip Glass (narozen 1937)

K charakteristickým kompozičním technikám Philipa Glasse patří vedle repetice výrazná práce s rytmem (aditivní a subtraktivní postupy) a cyklické

struktury (*cyclic structure*, kdy dochází k překrývání hlasů s odlišnými metry a těžkými dobami, a vznikají tak složitější polyrytmické struktury). Inspirací se mu stala indická hudba, kterou se ve spolupráci s Ravi Shankarem zabýval.

Tyto principy uplatnil například v díle *One + One* (1968), které je založeno na libovolném kombinování a opakování dvou základních rytmických vzorců vyřukávaných na ozvučenou desku stolu. Glass projevoval zájem také o harmonii, ovšem ve smyslu strukturálního principu, oprostěnou od tradičních harmonických funkcí a vztahů. Vznikla tak díla *Music in Similar Motion*, *Music in Contrary Motion* a *Music in Fifth* (vše 1969), ve kterých jsou hlasy vedeny striktně paralelně, v protipohybu, respektive v paralelních kvintách, a skladba *Another Look at Harmony* (1977), která je založená na vztahu akordů paralelně postavených na různých stupních stupnice. Z dalších skladeb je pak možné uvést komplexnější *Music with Changing Parts* (1973) a *Music in Twelve Parts* (1971-74).

Zlom v Glassově tvorbě znamená dokončení a uvedení první opery (i když autor sám se zdráhá toto označení používat) s názvem *Einstein on the Beach* v roce 1975, na které se režijně podílel Robert Wilson. V tomto pětihodinovém opusu chybí jakákoliv narativní struktura, a hudba je založená na neustálém opakování rytmických vzorců a velmi jednoduchém harmonickém vývoji. Na tuto svou jevištní prvotinu posléze navázal operami *Satyagraha* (1980) a *Achnaton* (1983). Všechna tato tři díla představují „...*musical/dramatic portraits of powerful personalities who have engaged my attention at particular times.*“³⁹, tedy portréty Alberta Einsteina, Mahatmy Ghandího a velkého panovníka starověkého Egypta.

Glass je též žádaným autorem filmové hudby. K jeho patrně nejznámějším počínům na tomto poli patří tzv. qatsi trilogie - *Koyaanisqatsi* (1982), *Powaqqatsi* (1988) a *Naqoyqatsi* (2002).

³⁹ GLASS, Philip: *Music by Philip Glass*, New York 1987, s. 3.

Druhá generace skladatelů

Na tvorbu těchto čtyř předních minimalistů posléze v Americe a v Evropě navazovala celá řada dalších autorů, kteří minimalistické principy ve větší či menší míře přejímali, a přizpůsobovali si je svým uměleckým potřebám. Lze o nich hovořit jako o druhé generaci minimalistů, o post-minimalstech či recipientech minimalismu, i když všechny tyto termíny jsou opět pouze orientačního rázu.

Ve Spojených státech patří k výrazným osobnostem John Adams (narozen 1947), pro jehož díla je charakteristická neustálá pulsace, repetitivní motivika a ozvuky různých stylů a epoch. S nadsázkou lze říci, že „...er macht uns ein Sandwich aus spätromantischem Bombast und minimalistischer Struktur und legt ein Salatblatt Ironie dazwischen.“⁴⁰ K jeho nejznámějším dílům patří *Shaker Loops* (1978), *Grand Pianola Music* (1982), *Harmonielehre* (1984-85), a především opery *Nixon in China* (1987), *The Death of Klinghoffer* (1991) a *Doctor Atomic* (2005), ve kterých se nechal inspirovat významnými politickými či společenskými událostmi (jako je vynález atomové bomby). Z dalších amerických skladatelů ovlivněných minimalismem lze jmenovat Pauline Oliveros (1932) nebo Charlemagne Palestine (1945).

Ve Velké Británii je do proudu hudebního minimalismu řazen Micheal Nyman (narozen 1944), který se proslavil především hudbou k filmům Petera Greenawaye (*The Draughtmans Contract*, *A Zed and Two Naughts*, *Prospero's Books*) nebo k úspěšnému filmu *Piano*. Pro jeho hudbu je typický výrazný zvuk saxofonů a klavíru, nechybí zde ani prvky ironie (jako ve skladbě *In Re Don Giovanni*, ve které parafrázoval Mozartovu árii). Dalšími britskými představiteli jsou Gavin Bryars (1943) a Howard Skempton (1947), kteří ve svých skladbách uplatňují velice jednoduchou až naivní hudební řeč.

Z dalších skladatelů lze jmenovat Petera Michaela Hammela (1947, Německo), Louise Andriessena (1939, Nizozemí), Zoltána Jeneyho (1943, Maďarsko), ale i Arvo Pärta (1935, Estonsko), který se svým subtilním stylem

⁴⁰ SCHAAL, Hans-Jürgen: *Die Überwindung der Langeweile. John Adams versöhnt Minimal Music und Expressionismus*, Neue Zeitschrift für Musik, č. 5, 2000, s. 35.

zvaným *tintinnabuli* ve skladbách jako *Für Alina*, *Fratres* nebo *Tabula Rasa* minimalismu přibližuje.

3.3.1 Recepte minimalismu u nás

Tématu hudebního minimalismu a jeho přijímání u nás se ve své diplomové práci podrobně věnoval Matěj Kratochvíl.⁴¹ Pronikání (nejen) minimální hudby k nám bylo značně ztíženo přítomností totalitního režimu. Zmínky o minimalismu se v literatuře objevovaly velice sporadicky (příkladem je rozhovor Pavla Vojíře s Martinem Smolkou a Miroslavem Pudlákem, nebo článek Ondřeje Jiráska).⁴² První ucelený článek Miroslava Pudláka vyšel až roku 1989 pod názvem *Minimalismus a čas v hudbě*. Autor v něm představuje základní charakteristiku směru a přibližuje tvorbu hlavních představitelů.⁴³

Čeští skladatelé tudíž mohli vstřebávat pouze informace, které měli k dispozici – tedy ve značně okleštěné a neúplné podobě. Miroslav Pudlák tuto skutečnost komentoval takto: „*V době koncertu [„Koncert minimální hudby“ v roce 1983] jsme vlastně minimální hudbu neznali, pouze jsme o ní věděli z doslechu a představovali jsme si, co by to asi mohlo být.*“⁴⁴ O hudebním minimalismu v čisté podobě u nás tedy nemůže být řeč. Spíše se jedná o určité prvky, aspekty a náznaky v dílech některých autorů.

Matěj Kratochvíl také upozorňuje na zajímavou skutečnost, že „...*zatímco americký minimalismus se formoval (částečně) právě jako opozice proti Nové*

⁴¹ KRATOCHVÍL, Matěj: *Minimalismus a česká hudba*, diplomová práce, Olomouc 2002.

⁴² VOJÍŘ, Pavel: *Česká minimální hudba*, Hudební rozhledy, č. 12, 1984, s. 568-569.

JIRÁSEK, Ondřej: *Otazníky nad minimální hudbou*, Opus Musicum č. 10, 1987, s. 308-311.

⁴³ PUDLÁK, Miroslav: *Minimalismus a čas v hudbě*, Hudební rozhledy, č. 4, 1989, s. 180-183.

⁴⁴ VOJÍŘ, Pavel: *Česká minimální hudba*, Hudební rozhledy, č. 12, 1984, s. 569.

*hudbě, v českém prostředí byla Nová hudba jen o málo známější než minimalismus a vlastně s ním sdílela podobné postavení.*⁴⁵

S minimalistickými rysy se lze setkat ve skladbách Petra Kofroně (narozen 1955), Miroslava Pudlák (1961), Martina Smolky (1959), Petera Grahama (1952) a především Víta Zouhara (1966) a Tomáše Hanzlíka (1972), jejichž styl je někdy označován jako „neobarokní minimalismus“.

3.4 Minimalismus a hudební výchova

Výše zmíněné kompoziční principy (redukce, repetice, fázový posun, práce s patterny a další) a postavení minimalismu na průsečíku vážné a populární hudby vytváří předpoklad k jeho možnému využití pro nejrůznější tvořivé aktivity v rámci hudební výchovy ve školách, především pro elementární komponování dětí. Jednotlivé techniky jsou primárně jednoduché, tudíž snadno pochopitelné, a ve zjednodušené podobě i napodobitelné, a lze je aplikovat na jednoduché rytmické či melodické modely.

Minimalismus překračuje hranice uměleckých oborů (výtvarné umění, film, literatura) a nabízí tak prostor pro další aktivity v tomto směru. Mnohé z jeho charakteristických znaků jsou dětem známé a blízké - pravidelný rytmus, rychlé tempo, tonalita a konsonance. Naopak nové představuje statická harmonie, neustálé repetice, procesuálnost, psychoakustické jevy nebo práce s časem.

Petr Kofroň považuje minimalismus za univerzální tvůrčí princip. *„Princip minimalismu je vlastně velice jednoduchý a snadno imitovatelný: je jím repetitivní technika. A tak se minimalismus stal (vedle dodekafonie a indeterminismu) kandidátem na univerzální hudební princip, s nímž by mohli tvořit všichni.*⁴⁶ Otázku, do jaké míry jsou tyto pozitivní předpoklady splnitelné v praxi, zodpoví následující kapitola.

⁴⁵ KRATOCHVÍL, Matěj: *Minimalismus a česká hudba*, diplomová práce, Olomouc 2002, s. 49-50.

⁴⁶ KOFROŇ, Petr: *Tón ne! Čítanka pro ty, kdo pochybují o smyslu nové hudby*, Brno 1998, s. 51.

4.

Kompoziční projekty založené na principech minimal music

„Minimalmusik ist wie wenn man an einem Sommertag auf einer Wiese in der Sonne liegt und den Himmel betrachtet – er verändert sich laufend und bleibt doch immer gleich.“¹

Následující kapitola přináší přehled kreativních projektů a cvičení, které různými způsoby pracují s minimalistickými kompozičními principy. Jejich výčet není a ani nemůže být vyčerpávající. Poskytuje ale základní představu o možných přístupech k fenoménu hudebního minimalismu v souvislosti s kreativními činnostmi a s elementárním komponováním. Svým charakterem jsou tyto projekty velice rozmanité a obsahují v různé míře aktivity produktivní, reproduktivní i improvizální.

Pro přehlednost jsou projekty rozděleny do dvou tematických skupin – všeobecně vzdělávací instituce a hudební instituce. Do první skupiny spadají projekty určené primárně pro použití v rámci hudební výchovy (na různých stupních a typech škol), do druhé pak ty, jejichž vznik iniciovaly a vedly v rámci svých animačních programů významné hudební instituce (orchestry a operní domy). Tyto projekty mají komplexnější charakter a počítají s pedagogickou podporou profesionálních hudebníků a animátorů.

¹ WAGNER, Christoph: *Disziplin und Ekstase. Terry Riley oder Minimal Music als Gegenkultur*, Neue Zeitschrift für Musik, č. 5, 2000, s. 17.

Popisované projekty jsou vždy označeny jménem autora a jsou za sebou seřazeny přibližně podle svého rozsahu, významu a přínosu. Vždy obsahují popis a stručné zhodnocení použitých kreativních přístupů, případně dalších myšlenek a názorů svého tvůrce.

4.1 Všeobecně vzdělávací instituce

Tato část zahrnuje celkem 15 projektů různého rozsahu a propracovanosti. Pět z nich je jazykově anglických a deset německých. Jejich autoři jsou skladatelé, hudební pedagogové a učitelé z praxe. Projekty byly publikovány v odborných časopisech nebo jako součást rozsáhlejší publikace respektive disertační práce (Diana Blom), a to v časovém rozpětí let 1975 (Wishart) až 2006 (Oberhaus).

4.1.1 Diana Blom

Diana Blom (nar. 1947) je hudební skladatelka, klavíristka a cembalistka původem z Nového Zélandu, ale žijící v současnosti v Austrálii, kde působí na University of Western Sydney. V 80. letech žila a pracovala ve Spojených státech, Honkongu a Malajsii, a hudební inspirace, které v těchto zemích načerpala, se otiskly i do tvorby z tohoto období. Nejvíce je ovšem ovlivněna právě minimalismem, který více či méně charakterizuje všechny její skladby. Je autorkou četných klavírních a komorních děl pro různá obsazení, písní, ale například i dětské opery s názvem *The Pied Piper*.²

Elementární komponování, pro které používá termín „*creative composing activities*“, autorka chápe v první řadě v kulturním a sociálním kontextu. „*When the student's learning environment is based on the culture of contemporary art and popular musics through composing activities, connections between the student and contemporary society are activated.*“³ Je potřeba nalézt vazbu k soudobé hudbě a tím i ke společnosti, ve které žijeme. Tento úkol náleží především učitelům, který by měl mít zájem o (a důvěru v) soudobou hudbu a umění, a tento kladný vztah by se měl snažit přenést i na své žáky. „*There is*

² Více na www.dianablom.com

³ BLOM, Diana: *Engaging Students with a Contemporary Music – Minimalism – Through Composing Activities. Teachers' Approaches, Strategies and Roles*, International Journal of Music Education, May 2003, s. 82.

*a need for teachers at all levels to develop an interest in, to keep up to date and engage students with, contemporary music, the music of contemporary society.*⁴

I z toho důvodu by měly být kreativní aktivity (nejen elementární komponování) pevnou součástí hodin hudební výchovy na všech typech škol.

Minimal music

Lze vysledovat několik důvodů, proč autorka zvolila jako základ pro svou disertaci hudební minimalismus, a tyto důvody vyplývají právě z charakteristiky tohoto směru. V první řadě minimalismus svými přesahy do oblasti populární hudby umožňuje nalézt styčné body mezi hudebními preferencemi žáků a studentů s učiteli. Druhým důvodem (a velkou výhodou) je skutečnost, že minimalismus navazuje na to, co již studenti znají – tedy tonalitu, harmonii, repetitivní struktury a ostinata (vlastní i populární hudbě), nebo také na různé technologické aspekty současné hudební produkce. *„Minimal music is often characterized by multi-repetition, unchanging pulse, fast tempo, slow-moving harmonies and gradually changing processes. Educationally, these musical characteristics offer student composers connections with their existing musical knowledge – tonality, tertian harmonies, pulse, repetition and ostinati – and new challenges of tightly constructed compositional processes and the effect of ‘vertical time’ resulting from multirepetition. Through the infusion of common musical characteristics, minimalism provides a bridge for discussion of, and compositional interaction with, art music, music of non-Western cultures, in particular African and Asian musics influential on established minimalist*

⁴ BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, s. 419. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

composers, and popular musics.“⁵ Zároveň ale v sobě nese mnohé výzvy a prvky studentům dosud neznámé.

Přednosti minimalismu ve vztahu k vzdělávání spatřuje Diana Blom v několika aspektech. Na základě jeho spřízněnosti s výtvarným uměním, populární a mimoevropskou hudbou je možné vést studenty od známého k neznámému, navazovat na jejich vlastní zkušenosti či hudební preference, ale přitom jim představovat pro ně zcela nové estetické a strukturální pojetí hudby nebo odlišný koncept chápání času.⁶ Bohužel, při formulování těchto myšlenek autorka zůstává pouze v takto obecné rovině. Konkrétnější rozvedení jejich vlastních názorů nelze v textu vysledovat.

The Pulse Music Album⁷

Soubor kompozičních cvičení s názvem *The Pulse Music Album*⁸ autorka vytvořila jako podklad pro výzkum v rámci své disertační práce (zaměřený na přístupy a strategie učitelů ke komponování ve vztahu k hudebnímu minimalismu u dětí různého věku). Album je rozděleno do osmi tématických kapitol. Šest z nich se věnuje nejvýraznějším minimalistickým kompozičním postupům, jako je fázový posun, aditivní a subtraktivní rytmické konstrukce, izorytmické překrývání modelů, vzorce vzniklé opakováním akordů, práce s patterny po vzoru Rileyho *In C* a kánony. Dvě poslední části jsou pak věnovány africkým rytmům (v návaznosti na hudbu kmene Ewe v Ghaně, která ovlivnila tvorbu Steva Reicha) a gamelanu (v tomto případě malajskému, který je podle

⁵ BLOM, Diana: *Engaging Students with a Contemporary Music – Minimalism – Through Composing Activities. Teachers' Approaches, Strategies and Roles*, International Journal of music Education, May 2003, s. 82.

⁶ BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, s. 1. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

⁷ BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, Appendix for Chapter Five, 5B, s. 16-36. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

⁸ Autorka zde používá termín „pulse music“ jako synonymum pro „minimal music“.

slov autorky strukturálně jednodušší než gamelan balinéský či indonéský). V každé kapitole jsou zadány parametry, které by kompozice měla dodržet (jako je metrum, počet hráčů, nástroje, rytmy atd.) a základní metoda práce. Navíc je zde uvedeno vždy několik konkrétních příkladů – autorkou vytvořených krátkých skladeb – které v sobě zahrnují také podněty k přímé reprodukci případně k analýze. Tyto nabízené příklady ale nejsou povinné, slouží pouze jako možná inspirace a vodítko. Záleží pouze na učiteli, zda je použije nebo si vytvoří varianty vlastní. Základní pravidlo pro práci s projekty zní: „*Choose whatever ingredients (i.e. note values, metre, dynamics, pitch or harmony, tempo etc.), sound sources, number of players you want to work with.*“⁹

Celý soubor projektů je určen pro děti a studenty značného věkového rozpětí (od 9 do 18 let), a tedy mající různou úroveň hudebního vzdělání a zkušeností. Autorka si proto uvědomuje, že „...*the music exercises and pieces in the album offered for performance and as compositional model did not suit all age groups. Teachers had to be prepared to adapt and develop the project material, to write their own ‘models’, to simplify or ‘extend’ the music exercises and pieces, or to expand the material from the album exercises and pieces through their own or the students’ compositions.*“¹⁰ Úkolem učitele je přizpůsobit jednotlivé úkoly potřebám svých žáků.

Kompoziční projekty jsou uzpůsobeny pro práci s celou třídou, ale lze je aplikovat i v menších skupinách (některé dokonce ve dvojicích či individuálně). Pouze v případě cvičení s názvem *Gamelan* je obsazení určeno počtem osmi a více hráčů. K provedení cvičení lze využít pestrou škálu hudebních nástrojů, v první řadě perkuse a bicí nástroje všech typů, ale také keyboardy nebo nástroje tradiční (především zobcové flétny a klavíry). Uvedené projekty vychází

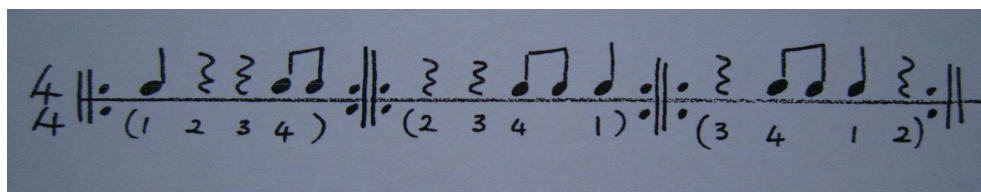
⁹ BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, Appendix for Chapter Five, 5B, s. 17. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

¹⁰ BLOM, Diana: *Engaging Students with a Contemporary Music – Minimalism – Through Composing Activities. Teachers’ Approaches, Strategies and Roles*, International Journal of music Education, May 2003, s. 84.

z tradiční notace, pouze u nemnohých si lze představit i použití alternativního záznamu, například grafických symbolů.

1. Phase Shifting (Reich)¹¹

Prvním kompozičním principem, které album nabízí ke zpracování, je fázový posun. Základem je jeden rytmický vzorec, zde ve čtyřdobém taktu. Z něj je nejprve několikanásobným opakováním vytvořena základní linka. Z té je poté odvozena vrstva druhá (již s uplatněním fázového posunu), a to tím způsobem, že v každém následujícím taktu (vždy několikrát opakovaném) se první nota přesune na jeho konec. Tento proces se opakuje tak dlouho, dokud není opět dosaženo výchozího rytmického modelu. „*The second measure is constructed by placing the first note at the end of the measure and moving beats 2, 3 and 4 along one place to the left. Continue this process with the following measures until the original measure is re-established.*“



Phase Shifting – druhý hlas se znázorněným fázovým posunem.

Další možností je užití všech rytmických permutací zároveň (zde v šesti hlasech), „...*each starting on different beat and each revolving similarly, but at the same time.*“

Třetí nastíněnou variantou je použití všech rytmických modelů, ale bez neustálého vývoje. „*Instead, each layer takes turns to replace rests with appropriate notes, thus allowing a slow, even build up [...] of texture throughout*

¹¹ BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, Appendix for Chapter Five, 5B, s. 18-20. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>. Všechny ukázky jsou zde otištěné se souhlasem autorky.

the piece.“ Zároveň je zde doporučeno jako nástroje užít zobcové flétny – každý hráč používá dva různé tóny, čímž se vytváří statická harmonie.

2. Phase Shifting Melodies (Glass, Shrapnel)¹²

Druhá kapitola se také zabývá fázovým posunem, ale tentokrát zakotveným ve statické harmonii a vytvořeným dvěma (či více) vrstvami, které nejsou stejně dlouhé. Zadání úkolu zní konkrétně takto:

„Write a phrase of music of ‘x’ measures length. Write a second phrase of music (within the same harmonic framework if tuned instruments are to be used) with a different number of bars from the first phrase, and play the two phrases together, beginning at the same time and repeating each phrase until the original starting point is reached or until you wish to stop the piece.“



Phase Shifting Melodies – dva neustále opakované patterny s odlišným metrem.

Stejný princip lze samozřejmě využít nejen s hlasy melodickými, ale i rytmickými (v případě použití neladěných perkusí nebo jiných bicích nástrojů). Skladba s názvem *Argument* „...uses one measure for the two rhythmic payers, each measure having a diffenrent number of beats in it.“

¹² BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, Appendix for Chapter Five, 5B, s. 20-21. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

3. Add and Subtract (Glass)¹³

Část třetí se věnuje principu aditivních a subtraktivních rytmů v návaznosti na Philipa Glasse a to s využitím minimálně dvou rozdílných výšek tónu respektive série rozložených akordů.

Základ tvoří jeden krátký rytmický nebo melodický pattern (například dvě čtvrté noty stejné výšky), několikrát opakovaný. V návaznosti na něj „...establish the pulse unit and add one pulse unit to form a new cell. For the following cells, either add or subtract one pulse unit. Repeat each cell a prearranged number of times. If using untuned percussion, (e.g. drums) use high-medium-low pitches. If using tuned instruments, choose a pattern of related chords which can then be repeated as often as required. [...] All players start and end at the same time.“ Cvičení tohoto typu nabízejí nekonečné množství možných řešení.

Drum Talk.

Instruments: high and low pitched drums.
Repeat each cell six times.

Fast as possible.

(+) (+) (-) (-)

High
Low

f (1+1) (1+1+1) (1+2+1) (1+1+1) (1+1)

High
Low

(1+1) (1+1) (1+1+1)

Add and Subtract – přidávání a odebrání tónů ve dvou základních výškách.

¹³ BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, Appendix for Chapter Five, 5B, s. 22-24. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

Vedle vlastních nápadů nabízí autorka k provedení také původní Glassovu skladbu *I + I* pro jednoho hráče, která využívá dva jednoduché rytmické modely hrané prsty na ozvučenou desku stolu.

4. Harmonic Prisms (Glass)¹⁴

Tento tématický oddíl je jediný v celém albu, který není primárně založený na práci s rytmem, nýbrž s harmonickými strukturami.

„Choose a series of chords which make an attractive sound unit, ensuring that the pitch range fits the instruments to be used. Next, choose a series of repeated rhythm patterns which interlock from layer to layer into one pulse unit and specify the number of repetitions of the pulse unit for each chord.“ Počet hlasů záleží na počtu tónů ve zvolených akordech. Všechny hlasy pak hrají v různých, ale vzájemně kompatibilních rytmech (a tím tvoří zmíněný „hranol“ v názvu kapitoly).

5. Music Waving (Riley)¹⁵

Autorka neopomněla začlenit do svého projektového alba ani náměty vycházející z kompozičního principu, který jako první použil ve své slavné skladbě *In C* Terry Riley. I zde je základem vytvoření řady různých patternů a jejich postupné opakování podle libosti hráče.

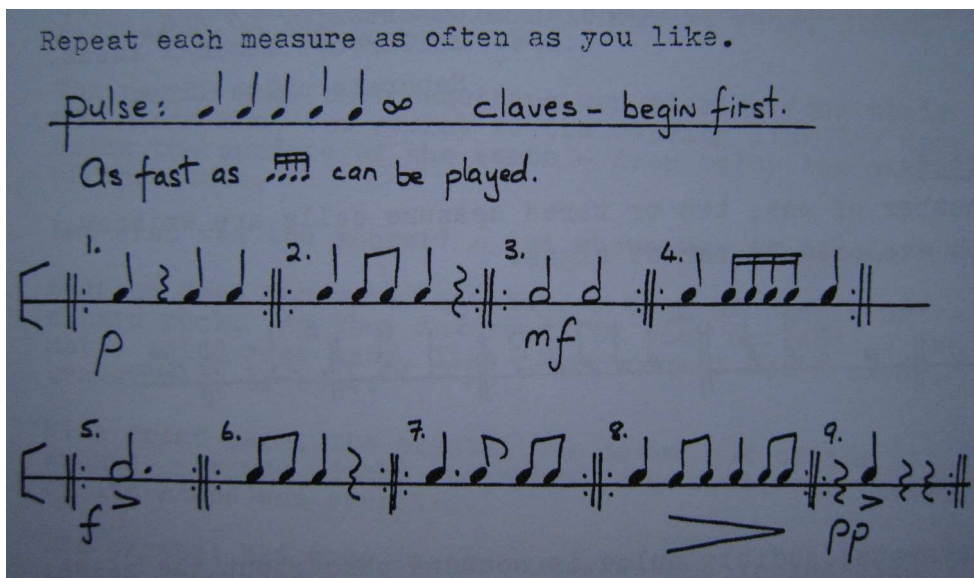
„A number of one, two or three measure cells are written, each enclosed by repeat signs. [...] Each player enters at will, beginning with cell one, repeating it as often as he/she wishes (or a specified number of times, if preferred) then moving onto the next cell. [...] Continue in this manner, letting

¹⁴ BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, Appendix for Chapter Five, 5B, s. 24-26. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

¹⁵ BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, Appendix for Chapter Five, 5B, s. 26-28. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

one's ear be the guide as to when to move to the next cell. The piece is finished when all players are on the last cell."

Jednotlivé vzorce mohou být založeny nejen na rytmu, ale též na akordech či funkční harmonii. Lze do nich začlenit i další zde uvedené kompoziční postupy, jako například fázový posun.



Music Waving – základní puls a devět možných patternů.

6. Canon (Reich)¹⁶

Kánon jakožto tradiční kompoziční metoda je zde představen v nových souvislostech. Může být dvou, tří, ale i vícehlasý a doplněn je doprovodem. „*Write a canon in two or more parts using rhythm only, or static harmony or slow moving harmonies. Use either Phase Shifting, Phase Shifting Melodies or Music Weaving to shape an accompaniment.*“

¹⁶ BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, Appendix for Chapter Five, 5B, s. 28-30. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

7. African Rhythms¹⁷

Část sedmá pracuje se základními principy africké hudby, které jsou charakteristické vzájemně se doplňujícími a překrývajícími rytmy a multimetrickou strukturou.

„Choose a metrical unit [...] and compose a number of interlocking rhythmic layers within the unit. Use cross rhythms and give each layer its own downbeat.“

Pro provedení ve třídě autorka doporučuje využít více různých bicích nástrojů (jako dostupné ekvivalenty původních nástrojů afrických).

8. The Gamelan¹⁸

Poslední kapitola přibližuje zájemcům srozumitelným způsobem základní kompoziční prvky gamelanu, tedy hudby typické pro jihovýchodní oblasti Asie. Na jeho výsledném zvuku se podílí množství různých bicích nástrojů (tradičních metalofonů, xylofonů, gongů a bubnů). Každý nástroj plní svůj přesně stanovený úkol (ať již po rytmické nebo melodické stránce) a přispívá tak k výslednému zvuku. Autorka se v tomto případě věnuje každému nástroji jednotlivě a popisuje jeho funkci a způsob hry na něj. Pro inspiraci zde také uvádí kompozice jak v tradiční číselné notaci, tak i převedené do evropské notace.

Může se zdát, že komponování na základě komplexních a méně obvyklých rytmických struktur (ať již afrických nebo asijských) není pro práci zejména s mladšími dětmi příliš vhodné. Autorka ale poukazuje na skutečnost

¹⁷ BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, Appendix for Chapter Five, 5B, s. 31-32. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

¹⁸ BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, Appendix for Chapter Five, 5B, s. 32-36. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

(kterou prokázaly mnohé výzkumy¹⁹), že již děti v osmi letech jsou schopné nezvyklé rytmy a metra používat. V tom směru podporuje také názor, že je pro ně potřeba vytvořit mnohem podnětější hudební literaturu než jakou mají učitelé v současnosti k dispozici.²⁰

Diana Blom v úvodu *The Pulse Music Album* upozorňuje na to, že učitel nemá postupovat od úkolu k úkolu v přesném sledu, nýbrž že by měl celý soubor využít jako nabídku k volnému výběru nápadů a činností. Cvičení nemají být chápána striktně jako „ready-mades“, ale pouze jako základní vzor pro možné úpravy a nutná přizpůsobení daným potřebám. Prostor by měl být dán také pro vlastní hudební, rytmické a harmonické nápady dětí.

Vedle vytváření vlastních kompozic hraje podle názoru autorky důležitou roli také jejich veřejná prezentace, která studenty motivuje a přináší jim pocity úspěchu (a při té příležitosti vylepšuje obraz školy). V této souvislosti připomíná, že je možné pokusit se mnohé minimalistické skladby s žáky nastudovat v originální verzi. Je však potřeba mít na zřeteli, že především menší děti mají problém s udržení stálého a rovnoměrného tempa po delší dobu (a zároveň je pro ně jednodušší hrát v tempu rychlém než v pomalém).²¹

Samotní učitelé své zkušenosti s *The Pulse Music Album* a hudebním minimalismem hodnotí takto: „...*the projects offered sound ideas with potential for skills learning, for listening, creativity, group work, demanded performance*

¹⁹ Například DITTEMORE, E. E.: *An investigation of some musical capabilities of elementary school students*, In: GORDON, E.(ed): *Experimental Research in the Psychology of Music. Studies in the Psychology of Music, Vol. VI*, Iowa 1970. MARSH, K.: *Children's singing games: composition in the playground?*, *Research Studies in Music Education*, June 1995, s. 2-11.

²⁰ BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, s. 97. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

²¹ BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, s. 98. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

*control and were useful as intermediary ideas leading to other material. The material was inherently adaptable yet many felt there was a need to provide evidence of this adaptability, to suggest music activities and use simpler directions, examples and language especially for primary level.*²² Zároveň z výzkumu autorky vyplynulo, že připravovat pouze jediný projekt určený pro odlišné věkové skupiny není příliš efektivní. Jednotlivé úkoly je proto nutné již na počátku více strukturovat a přizpůsobit potřebám dětí různého stáří.

Zhodnocení

The Pulse Music Album je jedinečné v tom ohledu, že v sobě zahrnuje všechny základní kompoziční postupy minimalismu, včetně vazeb na mimoevropskou hudbu. Nabízí inspiraci pro děti všech věkových kategorií a úrovní hudebního vzdělání – cvičení mohou být od velice jednoduchých po komplexní, od krátkých po časově náročnější. Zároveň je velice přehledné a srozumitelné, s dostatkem konkrétních kompozičních příkladů. Je tudíž potěšitelné, že se Diana Blom chystá jeho rozšířenou a mírně přepracovanou verzi publikovat.

4.1.2 Ulli Götte

Ulli Götte (nar. 1954) je přední německý hudební skladatel, pianista, muzikolog a hudební pedagog. Mezi lety 1984 a 2000 pracoval jako vysokoškolský pedagog mj. na univerzitách v Oldenburgu, Duisburgu či Kasselu, a v současnosti působí v posledně zmíněném městě jako svobodný umělec. Již od roku 1985 je uměleckým vedoucím souboru *in process*²³, který se zaměřuje na interpretaci (nejen) minimalistické hudby. Zároveň v roce 1997 stál u vzniku hudebního festivalu s názvem *Deutsches Minimal Music Festival* (od roku 2007

²² BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, s. 442. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.

²³ Více o souboru na www.minimal-music.com.

nese název *Internationales Minimal Music Festival*), který se od té doby pravidelně koná v jeho domovském městě.

Inspirovat minimální hudbou se nechává Ulli Götte i ve své vlastní kompoziční tvorbě. V té se snaží o uplatnění základní myšlenky hudby jako neustále se vyvíjejícího procesu („*music as a gradual process*“), formulované již dříve Stevem Reichem, ve spojení s aspekty a elementy evropské i mimoevropské hudby (především africké hudby, jávanského gamelanu a jazzu). „*Meine eigene kompositorische Arbeit kreist (überwiegend) um die Idee des Prozesses, um die Weiterführung primär Reichscher Ideen, ohne dessen Arbeiten kopieren zu wollen. Vielmehr entstehen meine Stücke aus ganz unterschiedlichen Ansätzen: spezifischen Tonmaterialvorgaben und Satzstrukturen, singulären außereuropäischen Einflüssen sowie einigen Jazzidiomen und einer spezifischen Vorliebe für polyphone Musik.*“²⁴ Götte je autorem četných orchestrálních i komorních děl, skladeb pro sólové nástroje, jazzových kompozic či zvukových instalací.²⁵

Vedle činnosti kompoziční a umělecké se Ulli Götte aktivně věnuje také práci na poli hudební pedagogiky. Je logické, že se v této oblasti střetávají a vzájemně propojují aspekty pedagogické s bohatými zkušenostmi autora z oblasti kompozice a interpretace. Podobně jako ve své vlastní tvorbě, i zde vychází z hudebního minimalismu a jeho základních kompozičních principů.

Minimal music a kreativní projekty

Podle názoru Ulli Götta je právě hudební minimalismus vhodný pro první seznámení se soudobou hudbou, neboť má vlastnosti, které „...*sie als einen günstigen Repräsentanten neuer Musik im Unterricht erscheinen lassen: Sie besitzt Affinitäten zur Jazz- und Rockmusik, sie erwuchs aus der Idee der Nachvollziehbarkeit musikalischer Strukturen, sie macht Elementarisierung und Vereinfachung, wesentliche pädagogische Prinzipien bei der Vermittlung*

²⁴ GÖTTE, Ulli: *Minimal Music. Geschichte – Ästhetik – Umfeld*, Wilhelmshaven 2000, s. 279.

²⁵ Více na www.ulligoette.de.

(nicht nur) neuer Musik, unnötig und sie ist praktisch erfahrbar, also 'spielbar'“.²⁶ Minimalismus právě tím, že stojí na jakémsi pomyslném rozhraní mezi tzv. vážnou a populární hudbou dokáže mladé lidi zaujmout a oslovit, a je pro ně mnohem přijatelnější než jiné směry hudby uplynulého století. Překračuje kulturní hranice, bourá bariéry a tím „...nährt die Hoffnung, dass sie Horizonte zu öffnen imstande ist.“²⁷ A to je podstatné zejména při snahách o zapojení soudobé hudby do hodin hudební výchovy.

K dalším přínosům minimal music pak patří „...weltemusikalische Implikationen, neue Formen des gemeinsamen Musizierens, Zeit in der Musik, Musik und Kunst – Minimal Music und Minimal Art, rhythmische Erfahrungen, Einstieg in das Komponieren.“²⁸

Jak z uvedených formulací vyplývá, vedle zřejmého zaměření na vztah hudby a výtvarného umění („Wohl selten waren sich in diesem Jahrhundert zwei Künste derartig ähnlich.“²⁹), stojí elementární komponování u Götta spíše v pozadí zájmu – je pouze jedním z možných kreativních přístupů. Větší prostor věnuje reprodukcím aktivitám, a to interpretaci skladeb hudebního minimalismu v jejich původním znění, nebo kompozic vlastních (k těm patří i zjednodušené verze originálních opusů). Jako vhodné skladby k možnému hraní bez úprav se mu jeví například Reichovy *Music for Pieces of Wood* a *Clapping Music*, Glassovy *One + One*, *Music in Similar Motion* či *Façades*, Rileyho *In C* a *To be what we are to be about*, Youngova *Composition 1960 No. 7*, nebo případně Rzewského *Les moutons de Panurge*.³⁰ Provedení těchto skladeb představuje pro hráče zcela novou hudební zkušenost. Vedlejším efektem je pak

²⁶ GÖTTE, Ulli: *Minimal Music. Geschichte – Ästhetik – Umfeld*, Wilhelmshaven 2000, s. 273.

²⁷ GÖTTE, Ulli: *Minimal Music. Musikpraxis in der Schule*, Kassel 2002, s. 50.

²⁸ GÖTTE, Ulli: *Minimal Music. Musikpraxis in der Schule*, Kassel 2002, s. 49.

²⁹ GÖTTE, Ulli: *Minimal Music. Geschichte – Ästhetik – Umfeld*, Wilhelmshaven 2000, s. 276.

³⁰ GÖTTE, Ulli: *Minimal Music. Geschichte – Ästhetik – Umfeld*, Wilhelmshaven 2000, s. 277.

procvičování rytmu, metra a tempa. Götte si ale uvědomuje, že nastudování těchto skladeb je dosti náročné a vyžaduje od účastníků nemalé instrumentální dovednosti. Jejich uplatnění v běžných hodinách hudební výchovy je tudíž sporné.

Z tohoto pohledu podnětnější je autorova tvorba vlastní, která jednoduchým způsobem využívá kompoziční principy vrcholného minimalismu – redukci hudebního materiálu, adici, subtrakci a substituci či fázový posun.

K provedení tak nabízí například skladbu *In D*³¹ (tedy variaci průkopnické Reilyho kompozice *In C*), která se v jeho verzi skládá z 16 jednoduchých vzorců (místo původních 53). Princip provedení zůstává stejný – každý pattern je hráčem ve skupině opakován podle libosti, než přejde k dalšímu patternu atd. Tímto způsobem se jednotlivé hlasy postupně rozejdou a vytvoří určitý druh „kánonu“. Tento princip lze samozřejmě tvůrčím způsobem použít i v jiných situacích.

Podobným způsobem Götte upravil i Reichovu *Clapping Music*³², která využívá techniku fázového posunu. Tento charakteristický kompoziční princip minimal music autor využívá poměrně často, a to v té nejjednodušší možné podobě – jako například ve skladbě *Immer einen Schritt voraus*³³ pro dva hráče (nebo dvě skupiny hráčů), nebo v kompozici pro hlas a papír s názvem *Flüüüsss...*³⁴, která je určena pro nácvik nezávislosti jednoho hlasu na ostatních.

Göttovy skladby jsou určeny malým, ale i početnějším skupinám (komorním orchestrům) a mnohé z nich jsou dosti obsáhlé. Využívá při tom

³¹ GÖTTE, Ulli: *Der weltweite Reiz der Einfachheit*, Musik und Unterricht, č. 77, 2004, s. 45.

³² GÖTTE, Ulli: *Der weltweite Reiz der Einfachheit*, Musik und Unterricht, č. 77, 2004, s. 46.

³³ GÖTTE, Ulli: *Schön einfach – einfach schön. Spielen und Komponieren im Sinne der Minimal Music*, Klasse Musik, č. 1, 2005, s. 37.

³⁴ GÖTTE, Ulli: *Schön einfach – einfach schön. Spielen und Komponieren im Sinne der Minimal Music*, Klasse Musik, č. 1, 2005, s. 36.

téměř výhradně tradiční notový zápis (odhlédneme-li od občasného slovního zadání), což značně omezuje možnost zapojení těch, kteří notaci neovládají. Kompozice jsou určeny především pro reprodukci – jako nácvik nových a nezvyklých postupů a jako „...*neue Ensemble-Erfahrung*“³⁵, a neposkytují mnoho prostoru pro vlastní tvůrčí přínosy hráče. Lze je ovšem chápat jako inspiraci pro vymýšlení vlastních verzí a her, jenž by byly využitelné pro všechny děti bez rozdílu.

Kompoziční cvičení

Jak již bylo řečeno, elementární komponování chápe Ulli Götte pouze jako jednu z možností, jak se seznámit s minimální hudbou a jejími principy. Je to ale podle něj spojeno s určitým rizikem, které leží v její zdánlivé jednoduchosti. Neboť „...*obwohl kompositorische Grundelemente der Minimal Music, wie Einfachheit, Reduktion etc. unmittelbar ästhetisch konkret werden, ist die Qualität einer minimalistischen Komposition, die ja durchaus komplex sein kann, nicht a priori mit Kriterien der Einfachheit messbar.*“³⁶ Přesto je podle něj tato hudba jako východisko pro první kompoziční pokusy vhodná.

Důležitý je ale výběr výchozího materiálu. Ten by měl být z důvodu ulehčení tvůrčí práce značně redukováný. „*Die Vielfalt des musikalischen Materials wirkt oft erdrückend, behindernd oder gar blockierend. Es scheint daher ratsam, mit sehr reduziertem Material das eigene musikalische Erfinden zu starten.*“³⁷ Na úvod je také nutný základní rytmický trénink s pomocí jednoduchých her a cvičení (například *Namensspiel*, *Metrum-Spiel* či *Ostinato-Spiel*³⁸), které ale již samozřejmě vycházejí z kompozičních principů minimal music.

³⁵ GÖTTE, Ulli: *Der weltweite Reiz der Einfachheit*, Musik und Unterricht, č. 77, 2004, s. 46.

³⁶ GÖTTE, Ulli: *Minimal Music. Musikpraxis in der Schule*, Kassel 2002, s. 52.

³⁷ GÖTTE, Ulli: *Minimal Music. Geschichte – Ästhetik – Umfeld*, Wilhelmshaven 2000, s. 278.

³⁸ GÖTTE, Ulli: *Minimal Music. Musikpraxis in der Schule*, Kassel 2002, s. 54.

Oproti skladbám určeným k interpretaci jsou kompoziční cvičení vhodná i pro začátečníky a méně zkušené. Zaměřují se na principy redukce hudebního materiálu, na postupné rozvíjení tématu (formou nahrazování pomlky tóny), na „pozvolnost v hudbě“ (tedy uvědomování si, vnímání změn zvuku v čase), využívají metodu fázového posunu respektive kánonu po vzoru Rileyho *In C*. Jejich zadání není příliš obsáhlé a lze je tudíž na tomto místě citovat v úplnosti:

„Reduktion:

Bilde eine Melodie mit nur drei Tönen. Führe ganz allmählich einen Ton nach dem anderen ein. Denke immer daran, dass auch Pausen zur Musik gehören. Wie aufmerksam wird ein neuer Ton wahrgenommen, wenn mehrere Takte lang nur ein einzelner Ton erklingen ist? Mögliche Tonvorräte: (c, d, e), (d, f, g), (c, cis, d).

Komponiere Rhythmen mit ausschließlich Viertel- und Achtelnoten. Forme erst eine Stimme, füge später eine zweite Stimme und schließlich noch eine dritte dazu. Verwende auch Pausen! Beachte Instrumentation und Dynamik.

Sukzessiver Modellaufbau:

Erfinde (oder übernimm) eine einfache Melodie. Lass zunächst nur einen Ton der Melodie erklingen – der Rest wird durch Pausen ersetzt. Bringe die Melodie nach dem Prinzip ‘Ersetzen der Pausen durch Töne’ allmählich zu ihrer Gestalt. Beobachte, wie spät man erst die zu Grunde liegende Melodie erkennt!

Allmählichkeit:

Bilde eine Reihe dreistimmiger Akkorde, von denen sich je zwei benachbarte Akkorde in nur einem Ton unterscheiden. Ihr könnt euch die Aufgabe in Dreiergruppen aufteilen: A betreut die erste, B die zweite und C die dritte Stimme. Wechselt euch gleichmäßig ab (oder lasst einen Würfel entscheiden); jeder bestimmt nur in Bezug auf seine Stimme, welcher neue Ton eingeführt werden soll.

Versuche ein Stück zu komponieren, bei dem eine Zeitlang nur ein Ton erklingt, dann ein zweiter hinzugefügt wird usw., bis schließlich alle Töne (einer Tonleiter oder des chromatischen Totals) verwendet worden sind. Tipp: Man beginne mit dem d, verwende dann die Oberquinte a, dann die Unterquinte g, dann nach diesem Muster weiter e, c, h, f... Jeder neue Ton tritt ergänzend (und nicht verdrängend) hinzu.

Phasenverschiebung:

*Nehmt (oder erfindet) eine kleine Melodie. Spielt diese Melodie zunächst gemeinsam. Erweitert die Melodie einer Stimme um eine Zählzeit. Spielt die beiden Gestalten so lange, bis ihr die Ausgangsposition wieder erreicht habt. Versucht dies auch mit zwei unterschiedlichen Melodien.*³⁹

Kanon-Prozesse:

*Schließlich biete die Spielidee von In C, einen kanonartigen Prozess zu entfalten auf der Basis verschiedener, beliebig oft wiederholter Muster, ein kompositorisches Einstiegsmodell, das durchaus individuell ausgeprägt sein kann.*⁴⁰

Projekty jsou zaměřené v první řadě na rozvoj vnímání (průběhu hudebního toku v čase, jeho postupného proměňování) a rytmus, tedy patrně na dvě nejvýraznější vlastnosti hudebního minimalismu. Je z nich zřejmé, že i komponování chápe Ulli Götte spíše v tradičním smyslu – na základě znalostí notace – a pravděpodobně též nepředpokládá využití jiných než obvyklých hudebních nástrojů. I přes tato specifika přináší tento autor řadu cenných podnětů i pro práci s dětmi bez větších hudebních zkušeností – nastíněné postupy je možné upravit a přizpůsobit konkrétním potřebám a požadavkům.

³⁹ GÖTTE, Ulli: *Schön einfach – einfach schön. Spielen und Komponieren im Sinne der Minimal Music*, Klasse Musik, č. 1, 2005, s. 39.

⁴⁰ GÖTTE, Ulli: *Minimal Music. Musikpraxis in der Schule*, Kassel 2002, s. 104.

4.1.3 Ortwin Nimczik

Profesor Ortwin Nimczik (1956) je jednou z nejvýraznějších osobností německé hudební pedagogiky současnosti. Od roku 1994 přednáší na Hochschule für Musik v západoněmeckém Detmoldu a od roku 2006 je spolkovým předsedou profesního sdružení *Verband Deutscher Schulumusiker*. V centru jeho profesního zájmu stojí snaha o přeměnu hudební výchovy ve zcela rovnoprávný předmět s výrazným zastoupením kreativních činností, a zároveň prosazování soudobé hudby coby stejně významného „sourozence“ hudby starší. Ve spolupráci s dalšími autory⁴¹ se podílí na formulování nové vzdělávací koncepce hudební výchovy nesoucí označení „*Aufbauender Musikunterricht*“. Jejím základním pilířem je „...*Musizieren und musikbezogenes Handeln*“⁴² žáků a je založená na postupné „výstavbě“ hudebních schopností a dovedností, krok za krokem v návaznosti na již získané zkušenosti, znalosti a dovednosti.⁴³

Projekty

Ortwin Nimczik se ovšem neomezuje pouze na práci teoretickou. V rámci svých snah o zpřístupňování experimentální hudby přináší i množství konkrétních praktických nápadů na její kreativní využití. Dva z těchto projektů se dotýkají tématu hudebního minimalismu. Ten podle jeho názoru „...*bietet zudem durch die Einfachheit ihrer Strukturen gute Möglichkeiten für musikalische Gestaltungsarbeit im Unterricht*“, ale zároveň „...*dürfen freilich nicht die Schwierigkeiten im Detail unterschätzt werden*.“⁴⁴

⁴¹ Například Johannes Bähr, Stefan Gies, Werner Jank ad.

⁴² NIMCZIK, Ortwin – BÄHR, Johannes – GIES, Stefan: *Aufbauender Musikunterricht*, In: JANK, W. (ed.): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005, s. 94.

⁴³ Více na www.aufbauender-musikunterricht.de.

⁴⁴ NIMCZIK, Ortwin: *Einfach zählen!. Spielerische Annäherungen an das Phänomen der Phasenverschiebung*, *Musik und Bildung*, č. 3, 2000, s. 47.

První projekt s názvem *Einfach zählen*⁴⁵ se zaměřuje na kompoziční princip fázového posunu (Nimczik jej považuje za fenomén a centrální znak hudebního minimalismu). Zvládnout dokonale tento princip ale není jednoduché. Jeho nácvik vyžaduje obzvláštní pečlivost a intenzivní práci. K přiblížení a pochopení fázového posunu autor nabízí strukturálně jednoduchou hru se slovy (respektive čísly):

„Zunächst suchen sich alle Mitwirkende eine ein- oder zwei- oder drei- ... silbige Zahl aus. Einer beginnt und setzt damit den Grundpuls und das Tempo. Nacheinander kommen die weiteren Spieler hinzu, die Zahlen werden silbenweise im gleichen Puls gesprochen (ein Schlag = eine Silbe).“ První část úkolu lze vyjádřit takto:

null null null null null null null null null
 sie ben sie ben sie ben sie ben sie
 hun dert elf hun dert elf hun dert elf
 ein und neun zig ein und neun zig ein
 vier tau send sieb zehn vier tau send sieb atd.

Posléze se jednotlivá čísla proloží pauzami – na jednu dobu, případně mohou být postupně prodlužovány na více dob:

null } null } null } null } null } null
 sie ben } sie ben } sie ben } sie ben
 hun dert elf } hun dert elf } hun dert elf
 ein und neun zig } ein und neun zig } ein
 vier tau send sieb zehn } vier tau send sieb zehn atd.

⁴⁵ Všechny následující citace z NIMCZIK, Ortwin: *Einfach zählen!. Spielerische Annäherungen an das Phänomen der Phasenverschiebung*, Musik und Bildung, č. 3, 2000, s. 47-49.

null } null } } null } } } null } }
 sie ben } sie ben } } sie ben } } }
 hun dert elf } hun dert elf } } hun dert elf
 ein und neun zig } ein und neun zig } } ein
 vier tau send sieb zehn } vier tau send sieb zehn }
 atd.

Na základě těchto cvičení pak ve druhé fázi „...können nun individuelle Tempoveränderungen im Sinne allmählicher Phasenverschiebungen erprobt werden.“ Nejprve v malých skupinách o 3 až 5 hráčích. „Ein Spieler beginnt und exponiert Puls bzw. Tempo, die anderen setzen nacheinander im gleichen Tempo ein. Nach einer Weile gemeinsamen Sprechens beschleunigen 1 bis 2 Spieler ganz allmählich und kommen dann wieder auf das Ausgangstempo zurück (um das Stabilbleiben des Ausgangstempos zu gewährleisten, können die Spieler Lichtimpulse eines Metronoms zu Hilfe nehmen). Im Weiteren können Überlagerungen von Beschleunigung und Verlangsamung u. a. m. erarbeitet werden.“

Zmíněná cvičení nemusí být pouze mluvena, ale také zpívána, případně doplněna nebo nahrazena hudebními nástroji. Ortwin Nimczik také upozorňuje na to, že již při pouhém vyslovování čísel dochází ke vzniku typických psychoakustických efektů. Je proto vhodné, aby se děti rozdělily do dvou skupin – jedné „mluvící“, druhé „poslouchající“ – a plně vnímaly nový zvukový zážitek.

Přestože se u tohoto projektu jedná spíše o nácvik určitých dovedností (rytmus, udržení nezávislosti hlasu apod.) než o vytváření kompozice na základě vlastní invence, jde o velice zajímavý nápad jak jednoduchým způsobem využít princip fázového posunu. Zároveň nic nebrání převedení cvičení do českého jazyka, případně vytvoření jeho dalších modifikací.

Druhý projekt nese název *Musik mit einem Ton?*⁴⁶ a zaměřuje se na vytváření originálních kompozic na základě jednoho tónu. Jako inspirační zdroj pro práci zde slouží skladba György Ligetiho *Musica Ricercata Nr. 1*. Přestože Ligeti nepatří do okruhu skladatelů označovaných jako minimalisté, první skladba z tohoto klavírního cyklu nese zřejmé minimalistické rysy. Výchozí hudební materiál je zde zredukován na minimum – jediný tón.

Zadání kompozičního cvičení je v tomto případě stručně: „*Legt einen Ton fest und versucht, [...] aus euren Ideen verschiedene kleine Stücke zu erfinden und gemeinsam zu spielen.*“ Tato myšlenka není samozřejmě nová, již dříve s ní pracoval například R. Murray Schafer či John Paynter. U Nimczika ale stojí ve vztahu ke konkrétní soudobé kompozici. Pro začátek může být úkol také poněkud omezen: „*Welche Möglichkeiten gibt es, bei beiegehaltener Tonhöhe, einen Ton klanglich zu verändern?*“

Kompoziční zadání tohoto typu dávají prostor k úvahám nad vlastnostmi tónu, nad rytmem, strukturou hudebního díla atd. Ukazuje se totiž, že možnosti práce i s takto omezeným výchozím materiálem je značné množství.

Vedle těchto dvou projektů se Ortwin Nimczik v článku *Wiederholungskompositionen im Musikunterricht*⁴⁷ zabývá tématem opakování, a to nejen v hudbě, ale i v literatuře či filmu. Text vedle informací o jeho vývoji v minulosti a současnosti obsahuje také drobná zamyšlení typu „co by se s tímto nápadem dalo podniknout ve vyučování“. Žádný z těchto kreativních podnětů ale není podrobněji rozveden.

⁴⁶ Všechny následující citace z NIMCZIK, Ortwin: *Musik mit einem Ton?. Zur unterrichtlichen Behandlung von Ligetis „Musica Ricercata, Nr. 1“*, Musik und Bildung, č. 4, 1991, s. 24-27.

⁴⁷ NIMCZIK, Ortwin: *Wiederholungskompositionen im Musikunterricht*, Musik und Unterricht, č. 18, 1993, s. 29-35.

4.1.4 William Russo

Ve své knize *Composing Music – A New Approach*⁴⁸, vydané poprvé v roce 1983, přináší americký skladatel a pedagog William (Bill) Russo (1928 – 2003)⁴⁹ sadu kompozičních cvičení zaměřených na nejružnější hudební jevy a postupy. Při jejím sestavování vycházel z vlastních učitelských zkušeností se studenty na Columbia College, kde působil téměř čtyři desetiletí. Kniha je určena „...for anyone and everyone who wants to compose music“⁵⁰ – především pro studenty všech úrovní hudebního vzdělání, ale díky jednoduchým a srozumitelným instrukcím ji lze využít i při samostudiu.⁵¹

Pro Russa je nejdůležitějším kompozičním aspektem melodie, tato „essence hudby“⁵², a důraz kladený na melodickou linku ovlivňuje i výsledný tvar jednotlivých úkolů. Ty jsou založeny na použití klasického notového zápisu do osnov (prostor pro psaní je dán přímo na stránkách knihy – slouží jako cvičebnice) a vyžadují alespoň základní znalosti hudební teorie. „To begin this book you should know the treble and bass clefs, the C major scale, the rudiments of time signatures and note values, and how to construct intervals. [...] In some cases a background in piano study will suffice, and in all cases even a slight ability at the piano is helpful, but not necessary.“⁵³

⁴⁸ RUSSO, William – AINIS, Jeffrey – STEVENSON, David: *Composing Music. A New Approach*, New Jersey 1983.

⁴⁹ CASSARO, James P.: *William (Joseph) Russo*, In: SADIE, S. (ed.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2nd edition, sv. 22, London 2001, s. 33-34.

⁵⁰ RUSSO, William – AINIS, Jeffrey – STEVENSON, David: *Composing Music. A New Approach*, New Jersey 1983, s. vi.

⁵¹ RUSSO, William – AINIS, Jeffrey – STEVENSON, David: *Composing Music. A New Approach*, New Jersey 1983, s. vi.

⁵² RUSSO, William – AINIS, Jeffrey – STEVENSON, David: *Composing Music. A New Approach*, New Jersey 1983, s. v.

⁵³ RUSSO, William – AINIS, Jeffrey – STEVENSON, David: *Composing Music. A New Approach*, New Jersey 1983, s. vi.

Vedle cvičení zaměřených například na stupnice a dvanáctitónové řady, ostinato, harmonii a kontrapunkt, doprovody či organum, obsahuje publikace také kapitolu věnovanou kompozičním principům hudebního minimalismu (s. 99-217). Minimal music Russo chápe jako „...way of getting more out of less“⁵⁴ a limitovaný výchozí materiál jako stimul kreativity. „With limitation of resources, you will feel safer, you will know what the limits of the task are, you will feel challenged, and you will want to make these meager materials into something of value.“⁵⁵

Kompoziční úkol *Building Blocks* pracuje s patterny jako základními stavebními prvky skladby. V autorově pojetí tvoří výchozí materiál čtyři takty melodie ve 4/4 taktu (s označením a b c d), které mají být kladeny za sebe v libovolném pořadí, případně opakovány – tedy například a c c b d a c a d c atd. Výsledná podoba skladby může být navíc harmonizována.

Další cvičení se soustředí na práci s ostinatem (respektive několikanásobným ostinatem ve více hlasech), tedy konkrétně s neustálým opakováním čtyřhlasé jednotaktové melodie v základním tvaru nebo s drobnými permutacemi. Takovéto „stereotypní“ použití jednoho motivu navozuje otázku odlišného vnímání času a určité státnosti typické pro díla vrcholné fáze minimalismu.

S ostinatem souvisí také tzv. kaleidoskopické ostinato, kdy mají jednotlivé hlasy rozdílný počet dob (nestejnou délku), a vzájemné vztahy mezi patterny se tudíž neustále proměňují a posouvají. Cvičení v tomto případě může vypadat následovně:

„1. Construct four ostinato patterns on D min. 7 (DGAC) using only chord tones and basic note values.“

⁵⁴ RUSSO, William – AINIS, Jeffrey – STEVENSON, David: *Composing Music. A New Approach*, New Jersey 1983, s. 216.

⁵⁵ RUSSO, William – AINIS, Jeffrey – STEVENSON, David: *Composing Music. A New Approach*, New Jersey 1983, s. 216.

2. *These patterns should be of the following lengths:*

- a. *three beats to be repeated twenty times*
- b. *two beats to be repeated thirty times*
- c. *four beats to be repeated fifteen times*
- d. *five beats to be repeated twelve times*

*(If you do this correctly, all the patterns will begin anew on the sixty-first beat.)*⁵⁶

V následujícím cvičení zmiňuje Russo techniku „*Voice Crossing*“, tedy křížení hlasů. Ta má svůj původ v indonésckém gamelanu a prostou výměnou melodie mezi dvěma či více nástroji umožňuje docílit zajímavých zvukových efektů.

Zmíněné úkoly jsou doplněny ještě několika dalšími (například „*Heterophony*“ či „*The False Second Voice*“), která jsou již ale základním kompozičním technikám hudebního minimalismu vzdálenější. Je snad poněkud překvapivé, že zde chybí práce s takovými postupy, jako je fázový posun, adice, subtrakce či substituce, které jsou považovány za charakteristické pro minimal music. Formulace jednotlivých kompozičních úkolů jsou navíc dosti úzké a mnoho prostoru pro individuální tvůrčí invenci neposkytují. Je potřeba je proto chápat jako pouhé nastínění možností a základní odrazový můstek pro další kreativní pokusy.

4.1.5 François Förstel

François Förstel⁵⁷ je další z řady hudebních pedagogů, jenž důrazně vystupují proti tradičnímu přístupu k hudební výchově, který se omezuje

⁵⁶ RUSSO, William – AINIS, Jeffrey – STEVENSON, David: *Composing Music. A New Approach*, New Jersey 1983, s. 213.

⁵⁷ FÖRSTEL, François: *Schweizer Käse, fast food und Klangwörter-Menü. Neue Musik selber komponieren*, In: BÄßLER, H. (ed.): *Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa*, Mainz 2001, s. 89-96.

na pouhé reprodukování předkládaných vzorců, a který nenabízí dětem v dostatečné míře činnosti založené na přímých tvůrčích aktivitách. „*Man stelle sich nur einen Deutschunterricht vor, in dem nur vorgelesen oder rezitiert würde!*“⁵⁸ Upozorňuje na to, že užívání pojmu komponování ve spojení se školní výukou hudební výchovy naráží neustále na odmítání a nepochopení. Podobné je to bohužel i se soudobou hudbou a jejím přijímáním. Propojení obou je podle něj krok správným směrem.

Förstel připomíná, že komponování bylo vždy chápáno především jako myšlenková činnost jednotlivce. Situace ve škole ale vyžaduje, „...*dieses Klischee zu durchbrechen und Komposition als Gruppen- bzw. Teamarbeit anzugehen.*“⁵⁹ Skupinová práce je v tomto případě pedagogicky smysluplnější, neboť podporuje vzájemnou komunikaci, interakci a schopnost týmového řešení problému.

Aby studenti dokázali proniknout pod povrch experimentální hudby, je potřeba odklonit se od tradičního „mluvení o hudbě“ a vyjít z jejich vlastního tvořivého potenciálu. Svoji metodu, jakým způsobem toho lze dosáhnout autor shrnul do deseti bodů:

- „1. *Neue Musik musst du selber machen! (Handlung)*
2. *Neue Musik muss sichtbar gemacht werden. (Visualisierung)*
3. *Habe Mut zur Eigengestaltung, zur Parodie und zur Vereinfachung. (Produktion I)*
4. *De-komponiert überlieferte Stücke! (Produktion II)*
5. *Bringt Laien und Profis zusammen! (Öffnung der Schule)*
6. *Wählt elementare und einfache Beispiele. (Einfachheit)*
7. *Neue Musik braucht neue Instrumente und neue Ohren! (Experimente)*

⁵⁸ FÖRSTEL, François: *Schweizer Käse, fast food und Klangwörter-Menü. Neue Musik selber komponieren*, In: BÄßLER, H. (ed.): *Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa*, Mainz 2001, s. 89.

⁵⁹ FÖRSTEL, François: *Schweizer Käse, fast food und Klangwörter-Menü. Neue Musik selber komponieren*, In: BÄßLER, H. (ed.): *Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa*, Mainz 2001, s. 90.

-
8. *Geht Dissonanzen nicht aus dem Weg! (Schüler nicht nur abholen!)*
 9. *Ältere und neuere Musik gehören zusammen! (Integration)*
 10. *Gebt nicht die Anstrengung hermeneutischer Verstehensarbeit auf! (Sinndimension)*⁶⁰

Vedle teoretických úvah o tématu elementárního komponování přináší François Förstel ve svém textu také několik konkrétních návrhů, jakým způsobem lze tuto činnost pojmout. Shodou okolností mají dva z uvedených kompozičních úkolů vztah k hudebnímu minimalismu.

Úkol první nese název *Schweizer Käse* a je založen na kompozičních principech substituce (nahrazení tónu pomlčkou případně opačně), respektive subtrakce a adice. Patří do skupiny cvičení, která jsou založena na práci se slovy. Jeho zadání zní následovně:

„Erfindet einen volltaktigen Spruch von acht Silben Länge und ordnet jeder Silbe eine Achtelnote zu. Ersetzt dann bei jeder Wiederholung eine Silbe durch eine Pause. Gebt eurem Sprechstück einen Titel, ergänzt eure Namen und übt das Sprechstück ein.

Spielweisen:

- *jede Zeile viermal wiederholen*
- *den Ablauf von unten beginnen*
- *einen passenden dynamischen Verlauf vereinbaren*
- *zwei Verläufe überlagern*
- *das Verfahren auf Melodien oder Geräuschfolgen übertragen.*⁶¹

⁶⁰ FÖRSTEL, François: *Schweizer Käse, fast food und Klangwörter-Menü. Neue Musik selber komponieren*, In: BÄßLER, H. (ed.): *Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa*, Mainz 2001, s. 96.

⁶¹ FÖRSTEL, François: *Schweizer Käse, fast food und Klangwörter-Menü. Neue Musik selber komponieren*, In: BÄßLER, H. (ed.): *Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa*, Mainz 2001, s. 91.

Názorně ho lze vyjádřit například těmito způsoby:

1. *In der Schule wird geschrieben*

in der Schu le wird ge schrie ben
 in der le wird ge schrie ben
 in der le wird ge ben
 in der le wird ben
 in der le ben
 in le ben
 le ben
 le

2. *Hausaufgaben kriegt man immer*⁶²

Haus auf ga ben kriegt man im mer
 Haus ge ben kriegt man im mer
 Haus ga ben kriegt man im
 Haus ga ben man im
 Haus ga ben im
 ga ben im
 ben im
 im

Variant tohoto cvičení je velké množství. Pět možných modifikací je uvedeno přímo v jeho zadání – například vícenásobné opakování každého řádku, jako počáteční brát poslední „tichý“ řádek, zapojení vhodné dynamiky, provedení ve dvou skupinách nebo namísto hlasu využití různých melodií či zvuků. Převedení do češtiny pak nepředstavuje žádný problém.

⁶² FÖRSTEL, François: *Schweizer Käse, fast food und Klangwörter-Menü. Neue Musik selber komponieren*, In: BÄßLER, H. (ed.): *Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa*, Mainz 2001, s. 93.

Druhý úkol pojmenovaný *fast food* stojí na kompozičním využití jediného tónu – konkrétně tónu f. Autor v něm vědomě navazuje na podobný projekt publikovaný o deset let dříve Ortwinem Nimczikem. Förstelova kompozice je určena pro klavír:

„*Entwerf in Gruppen zu 3 – 5 Schülern ein Klavierstück nach folgenden Regeln:*

1. *Länge: 4 Takte, Taktart: 4/4, Noten- und Pausenwerte: 1/8 – 1/1.*
2. *Einigt euch in der Gruppe auf einen Ton.*
3. *Ordnet jeder Linie einen Spieler und eine Tonlage zu.*
4. *Entwerft einen rhythmischen Ablauf und findet einen Titel.*
5. *Übt euer Stück zunächst klopfend am Tisch, dann am Klavier.*
6. *Präsentiert das Stück vor der Klasse.*

Variante: 2 – 4 Töne (harmonisch, disharmonisch).⁶³

Cvičení je mnohem konkrétnější než u Nimczika. Odlišnosti v jednotlivých hlasech (tóny f v různých polohách – například f₄ f₂ F E) jsou dány především zvoleným rytmem (případně dynamickým průběhem). Ze zadání vyplývá nutnost alespoň základní znalosti hudební teorie, která by se ale dala určitým způsobem překlenout a nepředstavovala by tudíž pro studenty žádný handicap. Tento úkol představuje další zajímavou ukázkou, jakým způsobem lze využít hudební materiál zredukovaný na pouhý jeden tón.

Vedle těchto ukázkových kompozičních projektů upozorňuje François Förstel i na další možnosti, jakým způsobem lze elementární komponování pojmut – například v návaznosti na vybranou známou skladbu nebo formou zvukových koláží. Ve všech případech je pro něj ale důležité, aby se do procesu tvorby zapojili všichni žáci. Každý jedinec v sobě nese tvůrčí potenciál a je povinností každého učitele hudební výchovy jeho rozvíjení. „*Ziel des*

⁶³ FÖRSTEL, François: *Schweizer Käse, fast food und Klangwörter-Menü. Neue Musik selber komponieren*, In: BÄBLER, H. (ed.): *Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa*, Mainz 2001, s. 94.

*Musikunterrichts sollte es daher sein, die Erfahrung zu vermitteln, dass jede das kreative Potenzial hat, kompositorisch tätig zu sein.*⁶⁴

4.1.6 Trevor Wishart

Trevor Wishart⁶⁵ je významný britský hudební skladatel (nar. 1946) zabývající se především elektronickou hudbou. Vedle četných skladeb je však také autorem útlé knihy s názvem *Sounds Fun*⁶⁶, ve které představil množství zajímavých hudebních her.

„*Games are a means of learning through group participation.*“⁶⁷ Hry rozvíjejí kreativitu každého jednotlivce, dodržování pravidel má vliv na chápání disciplíny, udržují zájem o snahy všech ostatních dětí ve skupině (a tím přispívají k jejich respektování), a zároveň představují vhodný způsob jak zapojit problémové jedince. Spektrum jejich možného využití je velice široké. „*Games may be used for any reason, from light relief from terribly serious matters, through being another approach to a general topic, to a means of progressive education in themselves.*“⁶⁸

Pro vedení hry je podle autora nejdůležitější udržení pozornosti a tudíž pečlivé naplánování jednotlivých činností. Učitel by měl děti podporovat a nechat je samostatně přemýšlet, měl by se sám her účastnit jako řadový hráč (avšak nesmí v jejich průběhu dominovat), neměl by vysvětlovat, nýbrž každou

⁶⁴ FÖRSTEL, François: *Schweizer Käse, fast food und Klangwörter-Menü. Neue Musik selber komponieren*, In: BÄßLER, H. (ed.): *Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa*, Mainz 2001, s. 96.

⁶⁵ MONTAGUE, Stephen: *Trevor Wishart*, In: SADIE, S. (ed.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2nd edition, sv. 27, London 2001, s. 449.

⁶⁶ WISHART, Trevor: *Sounds Fun. A Book of Musical Games*, London 1975.

⁶⁷ WISHART, Trevor: *Sounds Fun. A Book of Musical Games*, London 1975, s. 3.

⁶⁸ WISHART, Trevor: *Sounds Fun. A Book of Musical Games*, London 1975, s. 5.

aktivitu názorně demonstrovat. Ale především musí být flexibilní a reagovat na aktuální vývoj ve skupině.⁶⁹

Wishart ve své knize prezentuje celkem 32 her s různým stupněm obtížnosti. Hry jsou tématicky velice různorodé, ale všechny jsou určeny pro hraní v kruhu. V určitých aspektech na sebe navazují, jedna rozvíjí druhou, a prostor je dán i vymýšlení variant úplně nových. Účastnit se jich může 10 až 40 dětí, ideální počet je kolem 25. Jsou zaměřeny na nejrůznější aspekty hudby – melodii, rytmus, kontrapunkt, rozvoj sluchu a vnímání, hudební paměti a podobně.

Vztah ke kompozičním principům hudebního minimalismu by bylo možné vysledovat ve vícero hrách, zcela zřetelně však vystupuje ve hře s názvem *Adder*. Jak již název napovídá, jedná se o zcela jednoduché a přirozené využití adice.

Základní pravidlo zní: „*Remember the tune and add a new phrase.*“ Celá hra pak probíhá takto: „*The leader demonstrates the object of the game, and then begins by singing a 2 or 3 note phrase a set number of times (once, twice, four times). Immediately after he has finished, the person on his left must repeat the phrase adding on a phrase of his own, and sing this whole thing the set number of times. Person No. 2 then immediately repeats the whole melody that No. 1 sang, adding his own phrase, the set number of times; and so on around the circle. If anyone forgets the tune (or gets it wrong) he begins again with a new phrase. (Evolve a long melody and use it for composition or improvisation).*“⁷⁰

Jednotlivé fráze je možno chápat jako patterny, které jsou řetězeny za sebou. Lze si tudíž představit vznik sice krátké, ale ryze minimalistické skladby, vyvíjející se v čase a založené na neustálé repetici celku. Autor si je také vědom značného potenciálu této hry – jako základu pro improvizaci a elementární kompoziční pokusy.

⁶⁹ WISHART, Trevor: *Sounds Fun. A Book of Musical Games*, London 1975, s. 4.

⁷⁰ WISHART, Trevor: *Sounds Fun. A Book of Musical Games*, London 1975, s. 20.

Z dalších nápadů zaujme hra *Plug*⁷¹. Je zaměřená na rozvoj rytmických schopností a založená na dvou vzájemně se doplňujících rytmických vzorcích – druhý nahrazuje pomlky prvního – podle pravidla „*plug-in the gaps in a rhythmic pattern.*“ Jinými slovy „...*the leader chooses a suitable rhythmic pattern and begins to clap it out over and over again. Going round the circle to his left, each person must try to clap in the gaps in the pattern.*“ Hra může mít mnoho variant (postupné zrychlování, více rytmických vzorců najednou a podobně). Ve všech případech ale nejjednodušší možnou formou využívá princip substituce, usnadňuje pochopení tohoto kompozičního postupu a tím vytváří prostor pro jeho možné využití v navazujících tvořivých aktivitách.

Výše zmíněné dvě hry stojí svou povahou hudebnímu minimalismu nejbližší, ale všechny bez výjimky poskytují čtenáři (učiteli) inspiraci a bohatou zásobu nápadů, jakým způsobem oživit hodiny hudební výchovy. „*But above all, games are FUN; a way to learn something (perhaps without even noticing) while still enjoying yourself!*“⁷²

4.1.7 Bernhard Weber

Příspěvek Bernharda Webera, nazvaný ‘...*kein fehler imt sysem...*’⁷³, se taktéž zamýšlí nad možnostmi, jak jednoduchými prostředky zpřístupnit repetitivní hudbu dětem, zde konkrétně princip fázového posunu. Autor si plně uvědomuje nedostatečné zastoupení tvořivých hudebních činností ve výuce. Totéž se týká i soudobé hudby, která podle něj stojí na samém okraji zájmu. „*Die musikpädagogisch und lerntheoretisch so notwendige Balance zwischen Aktion und Reflexion stimmt nicht mehr.*“⁷⁴ Jeho záměrem je proto přes činnosti reproduktivní a improvizální dovést děti postupně k vytvoření vlastní kompozice založené na principech hudebního minimalismu. „*Dadurch werden den*

⁷¹ WISHART, Trevor: *Sounds Fun. A Book of Musical Games*, London 1975, s. 16-17.

⁷² WISHART, Trevor: *Sounds Fun. A Book of Musical Games*, London 1975, s. 4.

⁷³ WEBER, Bernard: “...*kein fehler imt sysem...*”, *Musik und Bildung*, März 1998, s. 26-33.

⁷⁴ WEBER, Bernard: “...*kein fehler imt sysem...*”, *Musik und Bildung*, März 1998, s. 26.

*Schülerinnen und Schülern eine ganze Reihe von musikalischen Erfahrungen eröffnet, die sie mit einer eng verstandenen Form des Klassenmusizierens nicht oder nur in geringem Maß machen können.*⁷⁵

Hudební minimalismus v sobě podle Webera ukrývá hned několik pozitivních vlastností – tedy důvodů, proč je vhodné pokusit se o jeho zařazení do hodin hudební výchovy. Studentům přináší zcela nové zvukové zážitky (včetně psychoakustických jevů), které jim hudba jiných žánrů není schopna nabídnout. Jeho zakotvení v tonálních a rytmických strukturách je dětem bližší než jiný repertoár soudobé hudby, zároveň se ale může stát jakýmsi mostem k dalším hudebním směrům. Nabízí také možnost elementarizace použitých kompozičních principů. Hudební minimalismus přináší zkušenosti s novou formou hudební interpretace (v porovnání s tradičním pojetím) a umožňuje zapojit do hudebního procesu také děti bez rozsáhlejších hudebních schopností a dovedností. V neposlední řadě přináší nové podněty pro práci s Orffovým instrumentárem.⁷⁶

Princip fázového posunu by měl být ihned na počátku celého projektu nastíněn pomocí názorných mimohudebních příkladů. Autor v tomto případě doporučuje obraz Andy Warhola *Coca-Cola Bottles* nebo báseň Eugena Gomringera *3 variationen zu 'kein fehler im system'*. Úryvek z básně vypadá následovně a fázový posun je z něj naprosto zřejmý:

kein fehler im system
kein efhler im system
kein ehfler im system
kein ehlfel im system
kein ehlefr im system
kein ehlerf im system
kein ehleri fm system
kein ehleri mf system

⁷⁵ WEBER, Bernard: "...kein fehler imt sysem...", Musik und Bildung, März 1998, s. 26.

⁷⁶ WEBER, Bernard: "...kein fehler imt sysem...", Musik und Bildung, März 1998, s.26-27.

kein ehleri ms fystem atd.⁷⁷

K vlastnímu hudebnímu zpracování tohoto procesu autor nabízí konkrétní kompoziční model (či návod). Ten je možné interpretovat beze změny přímo, nebo si ho lze podle potřeb dané třídy upravit. Model sestává z celkem devíti patternů rozdělených do tří skupin po třech (podle použité délky tónů – čtvrt'ové, osminové, šestnáctinové) a celý je v tónině D dórské. Patterny v rámci každé z těchto tří skupin probíhají v odlišném metru (5/4, 4/4 a 3/4) a dochází tak jejich neustálému vzájemnému posouvání. Pro větší efekt celého cvičení lze následně experimentovat s různě rytmicky akcentovanými tóny, další zajímavé zvukové efekty může přinést vyjmutí či přitlumení jednotlivých tónů z Orffových nástrojů (například xylofonů). Celý průběh skladby je možné zaznamenat pomocí jednoduchých grafických symbolů.

Na základě těchto zkušeností pak mohou žáci samostatně či ve skupinách vytvářet své vlastní skladby. „*Das geschieht in der Unterrichtspraxis in aller Regel durch die tonale und metrische Modifikation einzelner pattern. Nur wenigen Schülern gelingt ein wirklicher Transfer, indem sie sich ganz von der Vorlage lösen, und nach dem Prinzip der Phasenverschiebung ein völlig neues Musikstück erstellen.*“⁷⁸

Veškeré tyto aktivity by měly být podle Webera zasazeny do širšího kontextu – v potaz by měly být brány i další kompoziční principy hudebního minimalismu (jako například aditivní a subtraktivní rytmy), jeho kulturně-historické kořeny a vývoj, problematika estetiky a podobně. Chybět by neměl ani poslech konkrétních skladeb či exkurz do oblasti výtvarného umění a literatury.

Projekt Bernharda Webera v sobě obsahuje jak činnosti reproduktivního charakteru, tak i nástin možných vlastních kompozičních aktivit dětí. Jeho

⁷⁷ SCHNAUBER, Cornelius (Hrsg.): *Mein Gedicht – deine Träume. Eugen Gomringer und die konkrete Poesie*, Nördlingen 1989. Citováno z WEBER, Bernard: „...kein fehler imt sysem...“, *Musik und Bildung*, März 1998, s. 27.

⁷⁸ WEBER, Bernard: „...kein fehler imt sysem...“, *Musik und Bildung*, März 1998, s. 30.

celkové pojetí ponechává na úvaze učitele, který může zde načerpané inspirace přetvořit podle vlastních představ a potřeb konkrétní třídy. Jako pozitivní lze sledovat i snahu o začlenění minimalismu do širšího kulturního rámce.

4.1.8 Bert Gerhardt

Bert Gerhardt ve svém článku *Multimedial – Minimalistisch*⁷⁹ popisuje zajímavý kompoziční projekt, který proběhl v roce 2000 na gymnáziu v německém Ellwangu. Jednalo se o rozsáhlý projekt finančně podporovaný Spolkovým ministerstvem pro vzdělávání a výzkum, v jehož rámci studenti vyšších ročníků komponovali vlastní skladby se společensko-politickou tematikou, a to s využitím multimedialních počítačů a další techniky.

Studenti se nechali inspirovat Reichovou skladbou *Different Trains* (1988), ve které se skladatel vyrovnává se zážitky z dětství, a nachází paralelu ve vlastních cestách vlakem napříč Spojenými státy a židovskými transporty během holocaustu, a ve které je smyčcový kvartet doplněn samplý s nahrávkami hlasů očitých svědků obou událostí.

Projekt probíhal v několika menších skupinách v časovém rozmezí jednoho roku a byl rozdělen do šesti navazujících fází – analýzy, hledání koncepce, rešerše, kompozice, produkce a prezentace.

Během první fáze (analýza minimal music) se studenti postupně seznamovali s konkrétními skladbami a kompozičními postupy hudebního minimalismu. Reichovy skladby jako *Come Out* nebo *It's Gonna Rain* posloužily zároveň jako vzory pro první pokusy o vlastní přetváření zvuku pomocí techniky. Ta v současnosti práci s patterny či s fázovým posunem značně ulehčuje. Druhá fáze se vyznačovala hledáním vhodného tématu a koncepce budoucí skladby. Zvažovala se její možná struktura případně technická proveditelnost některých nápadů. Dalším krokem bylo prohledávání internetových stránek. Sbíraly

⁷⁹ GERHARDT, Bert: *Multimedial – Minimalistisch. Minimal Music-Komposition am Computer – ein Projekt zum Nachmachen*, Musik und Bildung, č. 1, 2001, s. 20-22.

a třídily se texty, videa, nahrávky a nejrůznější zvuky, a na jejich základě se postupně upřesňoval zamýšlený koncept skladby. Pro čtvrtou fázi – vlastní kompozici – bylo nejprve důležité seznámit se s počítačovým programem a jeho užíváním. Za tím účelem byly vymyšleny krátké patterny a ty pak různým způsobem upravovány a instrumentovány. Veškeré experimenty zároveň posloužily jako inspirace pro formování cílových skladeb. Výsledné kompozice byly nakonec zaznamenány ve formátu mp3 a prezentovány na webových stránkách školy.

Není třeba příliš zdůrazňovat, že uskutečnění takového projektu vyžaduje dostatečné technické vybavení. Podle autora je potřeba v první řadě multimediální PC s dostatkem místa na pevném disku a kvalitní zvukovou kartou, malý mixážní pult (4-8 kanálů), mikrofon, elektronické klávesy s připojením k počítači, sekvencér, expandér a především software – v tomto případě program *Logic Audio Gold*.

Kompoziční projekty tohoto typu samozřejmě závisejí na technických (a tudíž finančních) možnostech dané školy. Komponování s pomocí počítačů ale může probíhat i jednodušší a na techniku méně náročnou formou, než jaká byla prezentována zde. Dnes již existuje celá řada hudebních programů, se kterými lze bez problémů pracovat v běžných školách. Nehledě na to, že používání techniky (včetně mobilních telefonů, mp3 přehrávačů či i-phonů) a počítačů jsou pro dnešní děti něco naprosto přirozeného, a veškerá tato zařízení lze ke komponování vlastních skladeb využít. Hudební minimalismus pak se svými experimenty s magnetofonovým pásem (respektive samplery) slouží jako vhodná primární inspirace, na kterou lze snadno navázat vlastními tvůrčími činy.

Podle Berta Gerhardta s sebou komponování pomocí počítačů přináší četná pozitiva. *„Die Kreativität der SchülerInnen findet durch die Arbeit am Computer, neben dem Wissenserwerb, der Analyse und der Interpretation, viel stärkeren Eingang in den Lernprozess als bisher im Fach Musik üblich und in den Lehrplänen vorgesehen. Dies könnte dem Fach Musik eine neue Legitimationsbasis eröffnen, die es angesichts zunehmender Kürzungen der*

*Studentafeln dringend benötigt, und den Weg zur Umsetzung wichtiger didaktischer Zielsetzungen, insbesondere der Integration von 'Theorie' und 'Praxis', bereiten.*⁸⁰ Nezbývá než doufat, že se podobné projekty v blízké budoucnosti uskuteční i na českých školách.

4.1.9 Andreas Lehmann-Wermser a Anika Schade

*Angst und Zuversicht*⁸¹ neboli „strach a důvěra“ je název, který dali němečtí autoři svému projektu, a podobně jako Bert Gerhardt se v něm nechali inspirovat skladbou Steva Reicha *Different Trains* a tématem holocaustu. Jak již název napovídá, snaží se na něj nahlížet ze dvou úhlů pohledu – negativního i pozitivního, probouzejícího v lidech strach, ale zároveň i odvahu a sílu k životu. Projekt je určen pro žáky šestých a sedmých tříd.

Jeho průběh lze rozdělit do dvou navazujících fází. První z nich je přípravná. Pomocí volných asociací žáci přinášejí nejrůznější nápady na téma vlaky a železnice, mohou také sdělovat své vlastní zážitky z cestování vlakem. Veškeré jejich myšlenky jsou posléze konfrontovány s úryvkem původní skladby a s tématem holocaustu (je vhodné ho dětem přiblížit pomocí autentických fotografií z koncentračních táborů). Možnost kreativního zpracování nabízí všechny věty (samples), které Reich použil ve své skladbě. Pro jejich lepší přístupnost a pochopení významu je ale potřeba je nejprve přeložit do mateřského jazyka. Autoři k práci doporučují zvláště větu holandské židovky jménem Rachella „*And she said 'Quick, go!'*“, jejíž význam není jednoznačný.

Ve druhé fázi mají žáci za úkol s jednou konkrétní vybranou větou kreativně pracovat, neboli vytvořit k ní vhodný hudební podklad. Lze zde vycházet ze zjednodušené originální verze. „*Die Interpretation dieser Vorlage soll, ausgehend vom Sprechrhythmus, durch kleine und allmählich einsetzende*

⁸⁰ GERHARDT, Bert: *Multimedial – Minimalistisch. Minimal Music-Komposition am Computer – ein Projekt zum Nachmachen*, Musik und Bildung, č. 1, 2001, s. 20.

⁸¹ LEHMANN-WERMSE, Andreas – SCHADE, Anika: *Angst und Zuversicht?*, Musik und Bildung, č. 4, 2003, s. 8-14.

*Veränderungen geschehen.*⁸² Aby těchto postupných změn mohlo být dosaženo, je potřeba předem prodiskutovat a stanovit, které hudební parametry mají být měněny a jakým způsobem. Jelikož je takovéto zadání široké, dává dostatečný prostor pro vznik velice různorodých kompozic. Ty mohou být na závěr celého projektu veřejně prezentovány.

Projekt *Angst und Zuversicht* je zajímavý svým interdisciplinárním přístupem – propojuje hudbu s historií a cizími jazyky. Zároveň klade důraz na kreativitu a produktivní aktivity. Je jen škoda, že své myšlenky a očekávané pracovní postupy nepopsali autoři podrobněji. Jedná se proto jen o pouhý náznak možných činností.

4.1.10 Patricia Shehan Campbell

Profesorka Patricia Shehan Campbell z University of Washington se ve svém článku *From Cage to Glass: Lessons for the Late Twentieth Century*⁸³ zabývá tématem minimalismu primárně v souvislosti s poslechovými činnostmi ve výuce. Poslech v jejím pojetí ale není pouhou pasivní záležitostí, nýbrž je výchozím bodem k dalším možným reprodukčním a kompozičním aktivitám, které společně směřují k hlubšímu pochopení jednotlivých skladeb a kompozičních principů. „*Assorted listening experiences can prepare the way for the performance and composition of music in the minimalist mode.*“⁸⁴

Minimal music je podle Campbell vhodná pro první seznámení se se světem (nejen) soudobé hudby. „*Due to its eclectic nature, including the influence of rock and pop music, instruction in the music of the minimalist*

⁸² LEHMANN-WERMESER, Andreas – SCHADE, Anika: *Angst und Zuversicht?*, Musik und Bildung, č. 4, 2003, s. 10.

⁸³ CAMPBELL, Patricia Shehan: *From Cage to Glass. Lessons for the Late Twentieth Century*, British Journal of Music Education, č. 1, 1990, s. 15-24.

⁸⁴ CAMPBELL, Patricia Shehan: *From Cage to Glass. Lessons for the Late Twentieth Century*, British Journal of Music Education, č. 1, 1990, s. 22.

*composers is viewed as a gateway to other art music styles and techniques of the late twentieth century.*⁸⁵ Poslech minimalismu může mít motivační charakter, může probudit hlubší zájem o nové a studentům dosud neznámé hudební styly. Obecně řečeno „...*a study of minimalism can offer students rich experiences in understanding the music of our time.*“⁸⁶

Jako ukázky možného kreativního přístupu autorka vybrala skladby *In C* Terry Rileyho, *Music for a Large Ensemble* Steva Reicha a *Façades* Phillipa Glasse. Vlastní aktivity jsou založeny na práci s krátkými charakteristickými úryvky z jednotlivých kompozic. Ty jsou studenty v první řadě instrumentálně či hlasově interpretovány, případně různými způsoby obměňovány. Je však třeba říci, že navzdory předchozím slovům autorky o „komponování hudby v minimalistickém stylu“, stojí návrhy pro vlastní kreativní zpracování motivů poněkud v pozadí. Přesněji řečeno – jsou shrnuty do několika málo vět: „*As a class, they may invent motifs for a new Rileyesque piece 'In G'. Or they may choose to write a piece based on four pitches, to be layered, manipulated in various rhythms, interspersed with silences, and played by various instruments. Or in small groups, they may compose a work of three measures that is to be repeated as many times as it takes the entire class to learn it on their instruments.*“⁸⁷

Přestože Patricia Shehan Campbell z mého pohledu nedokázala plně využít potenciál zde nastíněného přístupu k minimalismu (a nedokázala se více odpoutat od činností reprodukčních), lze i u zmíněných ukázek nalézt mnohé inspirující podněty.

⁸⁵ CAMPBELL, Patricia Shehan: *From Cage to Glass. Lessons for the Late Twentieth Century*, British Journal of Music Education, č. 1, 1990, s. 15.

⁸⁶ CAMPBELL, Patricia Shehan: *From Cage to Glass. Lessons for the Late Twentieth Century*, British Journal of Music Education, č. 1, 1990, s. 23.

⁸⁷ CAMPBELL, Patricia Shehan: *From Cage to Glass. Lessons for the Late Twentieth Century*, British Journal of Music Education, č. 1, 1990, s. 22-23.

4.1.11 Ulrich Günther

Od listopadu 1978 do června 1979 probíhal na několika německých školách různého typu a stupně projekt se zastřešujícím tématem *Musikmachen im Klassenunterricht*.⁸⁸ V jeho rámci se pod supervizí Ulricha Günthera⁸⁹ uskutečnilo postupně deset kratších kreativních experimentů, které si připravili sami učitelé. Jeden z nich nese název *Musik à la Steve Reich – Tonbandmusik als 'elektronische' Instrumentalmusik*⁹⁰ a připravil ho Bertram Kloss působící na gymnáziu v Brémách.

Projekt byl časově rozložen do dvou dvouhodinových bloků a zúčastnilo se ho 21 studentů bez předchozího soustavného hudebního vzdělání. Jeho záměrem bylo pomocí nejrůznějších bicích nástrojů, vlastního těla a magnetofonového pásu vytvořit skladbu podobnou Reichově *Clapping Music*. Tedy experimentovat s rytmy, jejich překrýváním a doplňováním, a s fázovým posunem v instrumentální i elektronické podobě. Cílem bylo postavit „...eine Brücke zwischen zeitgenössischer Kunstmusik und rhythmisch akzentuierter populärer Musik“⁹¹, a tím zároveň přinášet dětem nové zvukové zážitky.

Základní rytmus *Clapping Music* se ale ukázal být pro studenty příliš náročný, proto byl posléze nahrazen několika snadnějšími rytmickými frázemi. Ukázalo se ale, že i s velice jednoduchým výchozím materiálem lze dosáhnout plnohodnotného zvukového efektu ve stylu minimal music. Celý projekt byl založen na postupném nácvičku jednotlivých rytmických modelů na různé nástroje, a jejich vzájemné propojování. Výsledný zvuk byl posléze nahráván

⁸⁸ GÜNTHER, Ulrich – OTT, Thomas: *Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis*, Wolfenbüttel 1984.

⁸⁹ GÜNTHER, Ulrich: *Ulrich Günther*, In: FINSCHER, L. (ed.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Personenteil, Bd. 8, Stuttgart 2002, s. 284-285.

⁹⁰ GÜNTHER, Ulrich – OTT, Thomas: *Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis*, Wolfenbüttel 1984, s. 142-158.

⁹¹ GÜNTHER, Ulrich – OTT, Thomas: *Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis*, Wolfenbüttel 1984, s. 142.

na dva magnetofonové pásy a s těmi se dále tvořivým způsobem pracovalo. Důležitou roli hrál také prvek improvizace a především recepce výsledného zvuku, což potvrzují i výpovědi účastníků: „*Erst hatte ich nur auf mein eigenes Spiel geachtet, aber allmählich konnte ich auch hören, was meine Nachbarn spielten.*“ „*Was ich alleine spielte, fand ich banal, aber das Zusammenspiel war interessant. Beim Abhören der Aufnahme konnte ich sogar noch viel hören als beim Spielen selbst.*“⁹²

Tento projekt je zajímavý v tom, že nezůstal u pouhého nácviku a reprodukce předem daných rytmických schémat, ale do kreativního procesu zapojil i experimenty s magnetofonovými pásy (plně v duchu hudebního minimalismu). Na zřetel je nutné také vzít také dobu jeho vzniku – mezi zde popisovanými projekty je nejstarší.

4.1.12 Lars Oberhaus

Lars Oberhaus ve svém článku nazvaném *Applaus, Applaus, Applaus!*⁹³ nabízí čtenářům „...*ein kleiner, aber effektiver Trick zur praktischen Erarbeitung von Clapping Music.*“⁹⁴ Autor se zde snaží dokázat skutečnost, že přestože interpretace tohoto díla ve výuce je obtížná, je možná – s pomocí slov (respektive krátkých vět, které zvýrazňují rytmickou strukturu použitých patternů) a tleskání. Fázového posunu je pak docíleno prostým vypuštěním jedné slabiky. Cvičení je určeno pro starší žáky a studenty a podle autora je možné ho realizovat v průběhu jediné vyučovací hodiny. Samotný nácvik skladby je rozdělen do čtyř na sebe navazujících fází.

První fází je „*Erarbeitung der rhythmischen Struktur der Pattern*“. Věty „*Wonderful music is the best*“ a „*Clapping your hands is music, yes*“ počtem slabik odpovídají rytmickému průběhu obou základních patternů (tedy výchozímu

⁹² GÜNTHER, Ulrich – OTT, Thomas: *Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis*, Wolfenbüttel 1984, s. 157.

⁹³ OBERHAUS, Lars: *Applaus, Applaus, Applaus!*, Musik und Bildung, č. 4, 2006, s. 61-65.

⁹⁴ OBERHAUS, Lars: *Applaus, Applaus, Applaus!*, Musik und Bildung, č. 4, 2006, s. 61.

patternu a první permutaci), a tím napomáhají jejich snadnějšímu nacvičení pomocí tleskání.

Druhou fází představuje „*Erarbeitung der Überlagerung beider Pattern*“ neboli nácvik jejich vzájemného překrývání. Nastupuje v momentu, kdy většina třídy již rytmus umí vytleskat bez pomoci řeči. Tato činnost probíhá ve dvou stejně velkých skupinách.

Ve třetí fázi („*Erarbeitung des Schemas der Permutation*“) již dochází k fázovému posunu, a to pomocí jednoduchého kroku: „*Hierzu lässt die Gruppe II bei der vierten Wiederholung des Pattern das Wort 'yes' weg und beginnt wieder mit Pattern I. So verschiebt sich das Pattern um eine Silbe = eine Achtel.*“⁹⁵ Poslední fáze již představuje interpretaci celé nastudované skladby.

Na nácvik této kompozice se mohou vázat další rozšiřující činnosti – analýza skladby, osobnost Steva Reicha a jeho dílo, nebo například téma potlesku z kulturně-historického i hudebního hlediska (učitelům autor k tomuto tématu nabízí doplňující materiály).

Projekt Larse Oberhause je dalším z řady projektů, které přinášejí návod, jak lze nastudovat konkrétní skladbu hudebního minimalismu. Jejich přínos tkví v intenzivním rozvíjení rytmických dovedností dětí a v přiblížení a pochopení kompozičních principů hudebního minimalismu (v tomto případě fázového posunu). Na druhou stranu samostatnému kreativnímu vyjádření dětí poskytují prostor pouze v omezené míře. I tak lze ale jejich případné zapojení do hodin hudební výchovy považovat za velice pozitivní a potřebné.

4.1.13 Hildegard Krütsfeld-Junker

Autorka ve svém textu⁹⁶ popisuje projekt na téma „*Musik in unserer Zeit*“, který se nechal inspirovat tvorbou Steva Reicha. Probíhal na gymnáziu

⁹⁵ OBERHAUS, Lars: *Applaus, Applaus, Applaus!*, Musik und Bildung, č. 4, 2006, s. 62.

⁹⁶ KRÜTZFELDT-JUNKER, Hildegard: *Neue Musik im Unterricht: Steve Reich*, Zeitschrift für Musikpädagogik, č. 5, 1985, s. 17-27.

v severoněmeckém Hamburku v období šesti měsíců, a zapojeno do něj bylo celkem 18 studentů (každý z nich hrál minimálně na jeden hudební nástroj).

Projekt se vyznačoval pestrou škálou činností – reprodukčních i tvořivých. *„Neben Grundsatzdiskussionen und Hören standen Klang- und Sprachexperimente, neben der Aufarbeitung von Lektüre standen Analyse und Einstudierung von ‘Music for Pieces of Wood’, neben Gesprächen mit hospitierenden Studenten und Referendaren standen Vorbereitungen und Durchführungen von Referaten.“*⁹⁷ Jeho součástí byly diskuse na téma čas v hudbě či opakování, osobní návštěva koncertu Steva Reicha v Hamburku, poslech Reichových skladeb v rozhlase, ale také již zmíněné nastudování skladby *Music for Pieces of Wood*.

V praktické části se studenti zaměřili nejprve na práci s patterny. *„Ein Pattern, ein musikalisches Muster zu erläutern und zu verstehen ist nur durch 2 und mehr Musiker möglich: Einer stellt das Muster vor, andere fallen ein; wie z.B. bei einem Kanon ‘Meister Jakob’. [...] Wir klatschen immer den ersten takt. Dann wird um einen Grunds Schlag versetzt, um noch einen und noch einen. Wir versuchen, die Abstände zwischen den Einsätzen immer dichter werden zu lassen.“*⁹⁸ Posléze také na princip fázového posunu. Na základě těchto postupů si sami doma připravovali krátké skladby, které pak společně ve výuce interpretovali. Pro instrumentální nácvik fázového posunu byly použity také známé písně a melodie. Minimální proměny hudebního toku v čase byly pojaty formou mluvené kompozice – přepracováním básně současné autorky Nelly Sachs (drobnými změnami slov, slabik a písmen).

Bohužel, autorka ve svém textu upřednostňuje popis reprodukčních aktivit (jako jsou studentské referáty a popis nastudování skladby) před těmi produkčně

⁹⁷ KRÜTZFELDT-JUNKER, Hildegard: *Neue Musik im Unterricht: Steve Reich*, Zeitschrift für Musikpädagogik, č. 5, 1985, s. 18.

⁹⁸ KRÜTZFELDT-JUNKER, Hildegard: *Neue Musik im Unterricht: Steve Reich*, Zeitschrift für Musikpädagogik, č. 5, 1985, s. 18.

– kreativními. Tyto jsou zde uvedeny v pouhém náznaku, ale bezpochyby by si zasloužily více pozornosti (i v kontextu celého projektu).

4.1.14 Wolfgang Pardey

Podobným způsobem pojal svůj příspěvek také Wolfgang Pardey⁹⁹, shodou okolností opět v návaznosti na tvorbu Steva Reicha. Reichův kompoziční přístup se podle něj výtečně hodí k nejrůznějším experimentům. Konkrétně zmiňuje: „*Mit einer einfachen Melodie oder Begleitung werden zwei Tonbandschleifen bespielt, mehrspurige Aufnahmen (phasenverschobene Duplikate) oder Abmischungen sind möglich. Auch bei Gleichlauf der beiden Tonbandgeräte führen ganz geringe Laufschwankungen zu einer Phasenverschiebung. Instrumentalisten unter den Schülern können nach dem Muster von 'Violin Phase' gegenüber einer vorbereiteten Tonbandschleife live Phasenverschiebungen sukzessiv und/oder stufenweise spielen. Schließlich lassen sich nach dem Vorbild tontechnikfreier Werke Reichs Phasenverschiebungen nur mit Instrumenten (Streich-, Blasinstrumente, Schlagzeuge, Stabspiele) aufführen.*“¹⁰⁰

K fázovému posunu Pardey přistupuje z čistě mechanického hlediska – jako instrumentální nácvik techniky – a přesně podle Reichova vzoru. Další avizované a čtenářem očekávané „nejrůznější experimenty“ ale již neuvádí. Věnuje se spíše Reichově osobnosti a popisu jeho tvorby. Přes tento nedostatek se jedná (vzhledem k době vzniku článku) o zajímavý příspěvek k tématu minimalismu a jeho kreativního zapojení do hodin hudební výchovy.

⁹⁹ PARDEY, Wolfgang: *Repetitive Musik von Steve Reich. Analysen, Interpretationen und didaktische Ansätze*, Musik und Bildung, č. 3, 1982, s. 153-162.

¹⁰⁰ PARDEY, Wolfgang: *Repetitive Musik von Steve Reich. Analysen, Interpretationen und didaktische Ansätze*, Musik und Bildung, č. 3, 1982, s. 161.

4.1.15 Stefan Kostka

Ve své knize *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music*¹⁰¹ přináší Stefan Kostka, působící jako pedagog na univerzitě v texaském Austinu, přehled veškerých stylů a kompozičních principů hudby 20. století – hudební minimalismus nevyjímaje (v rámci poslední kapitoly ve spojení s neoromantismem). Po obsahové stránce se věnuje především obecné charakteristice každého směru a stručné analýze stěžejních děl s uvedením četných notových ukázek. Avšak navíc na závěr každé kapitoly uvádí několik podnětů k vlastní aktivitě – krátké analytické úkoly a v některých případech také kompoziční cvičení.

V případě části pojednávající o minimal music jsou úkoly dva a velmi stručné:

„1. Compose ‘In F’, an imitation of Riley’s ‘In C’, for instruments and/or vocalists in your class.

2. Compose a phase piece in imitation of Reich’s ‘Clapping Music’ for some combination of performers in your class.“¹⁰²

Jak je vidět, coby inspirační zdroj představuje Rileyho slavná skladba stálíci na elementárně kompozičním nebi. V tomto případě je doplněna o vokální složku. Podobně i opětovné využití Reichovy *Clapping Music* jako vhodné předlohy pro práci s principem fázového posunu říká mnohé. Neboť lepší vzory pro názorné přiblížení těchto dvou prvků hudebního minimalismu by bylo možné najít asi jen stěží.

¹⁰¹ KOSTKA, Stefan M.: *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music*, New York 2006.

¹⁰² KOSTKA, Stefan M.: *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music*, New York 2006, s. 324.

Celkové zhodnocení

Pokud bychom uvedené projekty analyzovali z pohledu využitých kompozičních postupů, zcela jednoznačně se nejčastěji objevuje princip fázového posunu. Je to zajímavé, neboť právě tato metoda nepatří k technicky nejnadanějším a její správné použití vyžaduje značné úsilí. Zároveň však je velice atraktivní a přináší s sebou neobvyklé zvukové zážitky. V mnoha projektech je fázový posun vázán na konkrétní Reichovu skladbu (*Clapping Music*, *Music for Pieces of Wood*, *Music for a Large Ensemble*) a její přímé provedení. S ohledem na okolnosti vzniku tohoto kompozičního principu pak nepřekvapí jeho návaznost na použití nahrávací techniky, která se objevuje u tří autorů – u časově starších projektů ve formě magnetofonového pásu (Günther, Pardey), u Gerhardta jsou to pak počítače a hudební software. Domnívám se, že správné využití technických vymožeností naší doby (nejen počítačů, ale i mobilních telefonů, mp3 přehrávačů atd.) může usnadnit přístup k hudebnímu minimalismu a soudobé hudbě obecně, neboť rozšiřují naše kompoziční možnosti a nabádají k experimentování.

Vedle vztahu ke kompozicím Steva Reicha se ve čtyřech případech (Blom, Götte, Campbell a Kostka) objevují variace na Rileyho skladbu *In C* – zjednodušené verze blízké originálu nebo kompozice postavené na zcela novém hudebním základě. Lze to chápat srozumitelností a snadnou přístupností tohoto principu a jeho možným zpracováním nejrůznějšími způsoby (rytmicky, melodicky, harmonicky, ve více vrstvách, ve spojení s dalšími principy a podobně). Mohou tak vzniknout skladby velice jednoduché, ale i komplexní.

Dva související projekty (Nimczik, Förstel) se zaměřily na redukci materiálu na pouhý jeden tón, další tři pracovaly se slovy a hlasem (Götte, Nimczik, Förstel). Použití hlasu se zde jeví jako jednoduchá a názorná varianta čistě instrumentálních cvičení, vhodná zejména pro menší děti.

Z dalších kompozičních metod se pravidelně objevuje práce s patterny, rytmy, ostinatem, kánonem, které se mezi sebou mnohdy prolínají a vzájemně kombinují. Nelze zapomenout ani na stěžejní principy adice, subtrakce

a substitute, se kterými se ale setkáváme méně často, než by se dalo předpokládat.

Posuzujeme-li u jednotlivých autorů míru zapojení kreativních činností, ukazuje se, že velké množství projektů je spíše reproduktivního charakteru. Nabízejí připravené kompozice k přímému použití, které již není nutné dále upravovat. Cvičení, která pracují s metodou elementárního komponování, je menšina. Zcela jedinečné v tomto směru je *The Pulse Music Album* Diany Blom, které v sobě spojuje oba tyto přístupy. V první řadě požaduje vytváření vlastních originálních skladeb, ale zároveň jako inspiraci nabízí i konkrétní příklady. Samozřejmě ale platí, že v každém uvedeném projektu lze najít inspiraci pro vlastní kreativní práci, záleží pouze na přístupu a kreativitě učitele.

Společným znakem všech projektů je také jejich návaznost na použití tradiční notace (odhlédneme-li samozřejmě od slovních pokynů). Je to dáno charakterem hudebního minimalismu a jeho kompozičních postupů, které prakticky vylučují (i když ne zcela) znázornění skladeb notací grafickou. Ta v tomto případě není dostatečně přesná a výstižná, aby dokázala veškeré procesy zachytit.

Z výše uvedených skutečností lze usoudit, že počáteční předpoklad o vhodnosti hudebního minimalismu k elementárně kompoziční práci dětí byl potvrzen, ale se zmíněnými výhradami. Ukazuje se, že na první pohled jednoduché kompoziční principy tohoto směru jsou mnohdy značně náročné k napodobení, zejména ty, spojené s komplikovanou rytmickou strukturou, a zejména pro menší děti. Obtíže dělá především udržení stálého tempa a pulsu, orientace ve vícenásobných repetících a udržení nezávislosti vlastního hlasu (tedy nenechat se zmást ostatními). Domnívám se tedy, že přístupnost kompozičních aktivit ve spojení s minimalismem se zvětšuje zároveň s věkem cílové skupiny, a velkou výhodou jsou také předchozí hudební zkušenosti a dovednosti, především hra na hudební nástroj, které poskytují dostatečnou rytmickou přípravu.

4.2 Hudební instituce

Prakticky všechny významné světové hudební instituce (orchestry, operní domy) si v současnosti vytvářejí vlastní edukační programy zaměřené na děti různých věkových kategorií. V první řadě se to týká těch hudebních těles, která se soustavně věnují soudobé hudbě. Jejich cílem je v první řadě snaha o přiblížení experimentální hudby mladým lidem, a tím také v delším časovém měřítku výchova budoucích posluchačů a návštěvníků koncertů.

Ve většině případů jsou tyto projekty vázané na aktuální program dané instituce, tedy na konkrétní, tzv. referenční skladbu či skladby. S tou se žáci a studenti podrobně seznamují pomocí nejrůznějších kreativních aktivit, respektive poznávají použité kompoziční postupy, styly, tvůrčí východiska a podobně. Ve většině případů danou skladbu předem neznají, ale není to pravidlem bez výjimek.

Na těchto animačních projektech se vedle členů orchestru a profesionálních animátorů často podílejí také hudebními skladatelé – autoři použitých skladeb.

Následující kapitola přináší podrobnější pohled na čtyři kreativní projekty, které ve větší či menší míře pracují se skladbami hudebního minimalismu. Jedná se o aktivity newyorských institucí Carnegie Hall a Metropolitan Opera, londýnské London Sinfonietta a Berliner Philharmoniker.

4.2.1 Carnegie Hall

Newyorská Carnegie Hall nabízí zájemcům pestrou škálu různě zaměřených výukových programů. Jeden z nich nese označení *LinkUP!*¹⁰³ a jeho cílovou skupinou jsou děti třetích až pátých tříd (tedy ve věku 8 až 11 let). Projekt probíhá v časovém rozmezí celého školního roku a je zakončen společným koncertem dětí s profesionálními hudebníky. „*The yearlong program culminates*

¹⁰³ Více informací na www.carnegiehall.org/linkup

*with an interactive orchestra concert in which students perform prepared vocal and instrumental repertoire selections and share some of their creative work.*¹⁰⁴

Kreativní projekt, který probíhal od září 2009 do května 2010, se jmenoval *The Orchestra Rocks!*. Formou recepčních, reprodukcí, improvizací a kompozičních cvičení se zaměřil na rytmus, puls, beat a groove.

Animační program tohoto typu závisí především na přístupu učitele. Každý pedagog je před jeho zahájením odborně proškolen a má k dispozici tzv. *Teacher Guide*, tedy materiály, podle kterých ve výuce postupuje. Podobně i každý žák má vlastní pracovní sešit (tzv. *Student Guide*). Ten slouží jako cvičebnice, do které se všechny nápady, poznámky i skladby ihned zapisují.

„Průvodce“ jsou tematicky rozděleny do šesti kapitol:

Unit 01: Ostinato

První kapitola dětem přibližuje princip ostinata a v návaznosti na něj i metodu fázového posunu. Referenční skladbou je zde *Clapping Music* Steva Reicha. Žáci prozkoumávají rytmus a ostinato nejprve pomocí jednoduchého tleskání. Zároveň hledají odpovědi na základní otázky: „*How is music different than noise? Can clapping be music? What would be another ordinary sound you could turn into music?*“¹⁰⁵

Prvek dvou vzájemně se překrývajících hlasů je názorně představen a nacvičován pomocí všeobecně známých dětských písní nebo říkanek. Třída je například rozdělena na dvě poloviny, z nichž každá zpívá jinou píseň. Přesné tempo a zvýrazněný rytmus každé písně je udržován pomocí tleskání. Cílem je nenechat se zmást, ale zároveň i pozorně poslouchat skupinu druhou.

Na tyto úvodní aktivity navazuje vysvětlení pojmu ostinato. Jako názorná pomůcka slouží běžné situace ze života, které se neustále opakují, jako je ranní hygiena nebo průběh roku. Využit lze ale také jazyka (neustálé opakování jedné věty či fráze) či vizuální znázornění (tapeta s opakujícím se vzorem). „*Lead*

¹⁰⁴ www.carnegiehall.org/linkup

¹⁰⁵ MANNOIA, Richard: *LinkUP! The Orchestra Rocks! Teacher Guide*, New York 2009, s. 16.

*students in creating a class ostinato. Use language to inspire rhythm or allow students to freely experiment. Consider using only clapping or use body percussion (such as stomping, snapping, and knocking) for your ostinato. Once you create an ostinato, be sure to practice repeating it over and over. Also, determine how to notate it in such a way that allows the students to remember how it goes.*¹⁰⁶ Jako nejvhodnější se zde jeví názorná grafická notace.

Nyní je představen základní rytmus z *Clapping Music*. Děti se ho s podporou nahrávky učí, a to čtyřmi různými způsoby – „... *clap it – say it – sing it – play it*“.¹⁰⁷ Jejich snahou je udržet rytmus a nenechat se zmást fázovým posunem doplněného druhého hlasu. Je to v první řadě záležitost nácviku. Po jeho úspěšném zvládnutí následují první pokusy s fázovým posunem. Názorně, pomocí jednoduchého rytmu, čísel a slov.

Tímto způsobem vznikají (v úzké návaznosti na referenční skladbu) první krátké kompozice s větší či menší mírou originality, které využívají principy ostinata a s fázového posunu.

Unit 02: Repetition and Improvisation

Kapitola druhá je zaměřená na puls a opakování v hudbě, a rovněž na improvizaci podle vzoru *In C* Terry Rileyho.

Pojem pulzace je přiblížen na příkladu lidského těla (tlukotu srdce) a také pomocí hry se jmény. „*Form a circle and keep a steady pulsing beat as you go from person to person by snapping fingers, patting knees, or clapping hands. Once the pulse is established, speak your name to fit in with the beat. [...] Try variations: Speak the names with longer or shorter breaks between syllables, or even elongated syllables – always trying to fit the name into the pulse.*“¹⁰⁸

¹⁰⁶ MANNOIA, Richard: *LinkUP! The Orchestra Rocks! Teacher Guide*, New York 2009, s. 31.

¹⁰⁷ MANNOIA, Richard: *LinkUP! The Orchestra Rocks! Teacher Guide*, New York 2009, s. 23.

¹⁰⁸ MANNOIA, Richard: *LinkUP! The Orchestra Rocks! Teacher Guide*, New York 2009, s. 32.

Již v návaznosti na poslech originální Rileyho skladby je možné vytvořit si její velice jednoduchou verzi vlastní. Nejprve jsou vybrány různé zvuky, které lze zahrát s pomocí vlastního těla (například luskání, pískání, tření rukou, dupání, bručení a podobně). Každý zvuk je poté napsán na velký kus papíru, a ty jsou pravidelně či nepravidelně položeny na podlahu podél rovné čáry (vytvořené například tmavou lepicí páskou). Skupina dvou až tří studentů pak takto připravenou partituru provede. „*Without talking, have the small group of students gather at one end of the taped line (labeled Start). As students move along the line towards the end labeled Finish, they stop in front of each card and repeatedly make the specific sound. Each student may move as slowly or as quickly towards the finish as desired and may spend as much time at each card as they like. There will be lots of overlapping sounds. Encourage students to listen attentively to all of the sounds.*“¹⁰⁹

Součástí druhé kapitoly je i nácvik sedmi vybraných patternů ze skladby *In C*, pomocí tleskání, slov a hlasu, hudebních nástrojů (například zobcové flétny). Na závěr si pak každý žák vytvoří i jeden vzorec vlastní.

Unit 03: Drumlines and Body Percussion

Tato kapitola pracuje s dialogem mezi dvěma rozdílnými rytmickými hlasy. Za vzor si vzala skladbu *Drumlines* amerického skladatele Thomase Cabanisse, který zároveň působí jako součást organizačního týmu projektu *LinkUP!*. Zadání úkolu může znít například „...*try different ways of having a musical dialogue between the various sounds and groupings.*“¹¹⁰

Hudební rozhovor je také součástí autorovy skladby, která vznikla přímo pro potřebu dětí. Ty v ní mají za úkol vytvořit druhý hlas tím způsobem, že rytmy hrané bicími nástroji modifikují do podoby hry na tělo. „*Students copy all snare drum rhythms by clapping and all bass drum rhythms by stomping. The drummers*

¹⁰⁹ MANNOIA, Richard: *LinkUP! The Orchestra Rocks! Teacher Guide*, New York 2009, s. 33.

¹¹⁰ MANNOIA, Richard: *LinkUP! The Orchestra Rocks! Teacher Guide*, New York 2009, s. 49.

*will play a rhythm and audience members should try their best to imitate. Eventually, the rhythms may get too fast and complicated to imitate, but that will be half the fun!*¹¹¹ Ve své podstatě se jedná o druh hudební hry.

Unit 04 to 06

Poslední tři kapitoly svým obsahem již směřují k závěrečnému koncertu. Během tohoto večera by měla v podání dětí a s doprovodem orchestru zaznít další kompozice Thomase Cabanisse s názvem *Come to play*. Je proto potřeba tuto skladbu nacvičit. Děti svůj part mohou zpívat, případně je možná interpretace jednoho hlasu na zobcové flétny. Pro tento případ jsou ve cvičebnici názorně zobrazeny hmaty na flétně.

V průběhu celého roku je věnován prostor také aktivnímu poslechu. Tímto způsobem jsou analyzována tři díla – *Mars* z cyklu *Planets* Gustava Holsta, *The Nose* Dimitrije Šostakoviče a *Stars and Stripes Forever* Johna Philipa Sousoy. V souvislosti s probíranými kompozičními principy tyto skladby slouží jako další příklady k zamyšlení se nad používáním ostinata, melodie a jejím průběhem, dynamikou a podobně.

Poslední kapitola upozorňuje na nutnost důkladného zhodnocení koncertu, dosažených výsledků a práce za celý školní rok, která ovšem představením skončit nemusí. „*Even though the LinkUP! concert is over, that doesn't mean you have to stop making and listening to music.*“¹¹²

Zhodnocení

V případě tohoto dlouhodobého projektu opět posloužila jako vzor pro práci stěžejní díla hudebního minimalismu – *Clapping Music* a *In C* – doplněná navíc o dvě kompozice Thomase Cabanisse. Zde použitá cvičení jsou vytvořena s ohledem na nízký věk cílové skupiny dětí. Úkoly jsou spíše

¹¹¹ MANNOIA, Richard: *LinkUP! The Orchestra Rocks! Teacher Guide*, New York 2009, s. 49.

¹¹² MANNOIA, Richard: *LinkUP! The Orchestra Rocks! Teacher Guide*, New York 2009, s. 77.

jednoduchého rázu, mnohdy velice názorné, postupně se rozvíjejí a na sebe navazují. Je zde ovšem ponechán prostor pro rozšiřující aktivity a případné úkoly složitější. Autoři zároveň vycházejí z toho, co děti již znají (písničky, říkanky, hry a podobně).

Důležitou roli vedle tvořivých činností hraje aktivní kritický poslech, zpěv, hra na hudební nástroje a čtení jednoduché notace. Opomenout nelze ani význam kladených otázek, které každé činnosti předcházejí nebo ji následují, a kterými by měl učitel podněcovat děti k přemýšlení nad nastolenými problémy.

Vedle činností čistě hudebních se zde nabízejí i takové, které jsou založené na vyjádření výtvarném či slovním. Témata jednotlivých kapitol mohou být pojednána odděleně, ale nabízí se zde i možnost jejich vzájemného propojení a vytvoření jedné komplexní kompozice se všemi (či pouze některými) kompozičními postupy. Veškeré tyto činnosti v průběhu celého roku směřují k závěrečnému koncertu.

Celkově se jedná o nanejvýš zajímavý výukový materiál pro menší děti, plný tvořivých nápadů, který by bylo možno bez větších problémů použít i zcela samostatně, tedy bez podpory organizační instituce.

4.2.2 London Sinfonietta

London Sinfonietta patří ke špičkovým světovým souborům zaměřeným na uvádění děl soudobé hudby. Jako první orchestr ve Velké Británii a zároveň jako jeden z prvních na světě začal v polovině 80. let 20. století pod názvem *Response* vytvářet své vlastní animační projekty. Jejich cílovými skupinami byli nejen žáci a studenti různého věku, ale i další sociální skupiny (vězni a podobně). Pod vedením specializovaných odborníků – animátorů (mezi něž patří například Richard McNicol) se londýnské projekty staly vzorem pro mnohé další světové hudební instituce.

Cílem vzdělávacích programů London Sinfonietty je „...to provide further information on the repertoire we perform, as well as suggested practical

*activities for use in the classroom.*¹¹³ Mají vždy návaznost na aktuální program souboru a souvisejí s konkrétní skladbou či skladbami, které zazní na koncertě. Tímto způsobem se v první řadě snaží přiblížit dětem soudobou hudbu a její principy, ale také vychovávat si své budoucí posluchače a návštěvníky koncertů.¹¹⁴

Nabídka kreativních činností je vždy obsažena v tzv. *Teachers' Resource Pack*. Ten slouží jako inspirace pedagogům – tedy jakým způsobem lze pojmout ve výuce charakteristické znaky a kompoziční principy dané skladby. Zaměřuje se vždy na několik klíčových kompozičních aspektů díla a nabízí řadu rozmanitých možností, jakými je lze pojmout. Zvolené aktivity umožňují tvůrčí uplatnění všech dětí, „...*there should be enough ideas and prompts in each activity to keep the most able student still thinking and developing, while each idea is simple enough in itself to engage younger and less experienced pupils.*“¹¹⁵ Materiály jsou vždy doplněné o biografie skladatelů a výčet jejich skladeb, uvedené jsou také související internetové odkazy.

Steve Reich – Sextet

Na jaře roku 2007 měla London Sinfonietta na svém programu dva koncerty složené z děl György Ligetiho. Druhý koncert v pořadí byl ale navíc doplněn o *Sextet* Steva Reicha.

Jak již název napovídá, tato skladba (uvedená poprvé roku 1985) je určená pro šestici hráčů – 2 klavíristy, kteří zároveň ovládají syntetizéry, a čtyři perkusionisty. Reich se v této kompozici zabývá akustickými možnostmi bicích nástrojů. Především tím, jakým způsobem lze překonat pouze omezenou délku tónů, které jsou schopny dosáhnout. Zvolil zde proto perkuse, které vydávají tóny s delšími dozvuky, jako je vibrafon nebo marimba. Zároveň si i zde pohrává

¹¹³ PATERSON, Anice: *Teachers' Resource Pack. György Ligeti and Steve Reich*, s. 3. Dostupné online na www.londonsinfonietta.org.uk/node/109.

¹¹⁴ Srovnej s. 89.

¹¹⁵ PATERSON, Anice: *Teachers' Resource Pack. György Ligeti and Steve Reich*, s. 3. Dostupné online na www.londonsinfonietta.org.uk/node/109.

s rytmy a jejich překrýváním, ostinatem či patterny, tedy s kompozičními principy, které jsou pro minimalismus typické.

Konkrétní aktivity obsažené v *Teachers' Resource Pack* navazují na pět klíčových aspektů Reichovy a Ligetiho hudby.¹¹⁶

První z nich se zaměřuje na tzv. „*interference patterns*“, tedy prolínající se a opakující se hudební vzorce. Principy této metody se snaží dětem přiblížit hravou a názornou formou. „*Think of what happens when you throw a stone in water and the way the lines spread out and interlink.*“ Nebo také „*...hold your hands, up palms facing the light coming through the window. Open the fingers and wave your fingers of each hand in front of one another in front of the Windows. Look beyond your hands to the light beyond and watch the patterns.*“ Takto získané pochopení výchozího pojmu lze posléze aplikovat na vybrané referenční kompozice – podrobit je první sluchové analýze a vyhledat patterny v hudbě (především ty rytmické). Doporučen je i poslech Reichovy skladby *Drumming*.

Druhý soubor činností s názvem *In and out of synch* rozvíjí principy překrývajících se rytmů a fázového posunu. Cvičení je určeno nejprve pro práci ve dvojici: „*...one person plays a three time rhythm emphasising the first beat of the bar, maybe tap, clap, clap etc. The second person plays the same but in four time – tap, clap, clap, clap. Keep repeating it till the regular pattern of twelve become clear.*“ Podobně lze kombinovat rytmické varianty čtyři ku pěti, šest ku sedmi a vyšší hodnoty. „*The larger the unit the longer it will take for them to resolve rhythmically and the more interesting subpatterns will emerge.*“ Toto cvičení lze rozvinout připojením třetího hlasu, čímž samozřejmě vzniknou nové a složitější struktury. Lze ho provádět pomocí prostého tleskání nebo bicích nástrojů různého typu. Důležitý je zde ale především rytmus a ne barva zvuku. Do procesu tvorby lze zapojit také techniku. „*Record a pattern over a long period*

¹¹⁶ Následující citace z PATERSON, Anice: *Teachers' Resource Pack. György Ligeti and Steve Reich*, s. 10-14. Dostupné online na www.londonsinfonietta.org.uk/node/109.

of time and then play another one over the top of it. Always be listening carefully to the result and see how you might use it or develop the idea.“ I v tomto případě je zde navíc doporučen poslech další skladby – Reichovy *Clapping Music*.

Using cluster chords je třetí aktivita, která přibližuje práci s neustále se proměňujícími tóny v rámci clusteru a s mikropolyfonií. „*Have a group size of at least three people, preferably more and with a variety of tone qualities. Use whatever instruments are available and can be played in a sustained way. Pick any simple chord or ‘cluster’ of notes at random and hold it, using alternate breathing if necessary between the players to make it last continuously.*“ Tímto je dáno základní východisko k další práci se znějícím clusterem. Ta může vypadat následovně. „*Add a 7th and/or 9th above or below it. Hold it some more. Develop a creeping melodic line above or below it. Add very gentle ornaments or runs around the lines in the chord or try to make a more liquid sound within it. Gradually move the chord upwards (or downwards if you started high) either with a crescendo or diminuendo at the same time and settle somewhere and sustain it still again. Add occasional short sharp spiky very high or very low instrumental shouts to punctuate your developing piece. Break – and restart with a very high chord and dissolve from it downwards onto a very low one.*“ V celém průběhu vytváření této skladby je důležité pozorně poslouchat a vnímat pozvolně vznikající změny ve zvuku a jeho struktuře. V další fázi je potřeba pokusit se zapsat výsledný tvar do partitury co možná nejpřesněji – a po určité době se k ní vrátit a znovu interpretovat. Výchozí hudební materiál pro toto cvičení je také možné omezit na stupnici diatonickou, celotónovou nebo pentatonickou.

Zbývající dvě cvičení – *Vowels and vocalisations* (vztahy mezi slovy, gesty a hudbou) a *Micropolyphony* (využití chromatiky) jsou bližší spíše Ligetiho kompozičním přístupům a není třeba je na tomto místě podrobněji popisovat.

Zhodnocení

Metodická příručka jednoduchým způsobem přibližuje tři minimalistické kompoziční principy – práci s patterny, s překrývajícími se rytmy a fázovým

posunem, ale také s postupnými změnami v rámci jednoho akordu (clusteru). Tato třetí oblast se navíc netýká pouze Steva Reicha, ale i tvorby György Ligetiho. Uvedená cvičení a kreativní nápady jsou ve své podstatě velice jednoduché, ale mnohdy (a to zejména v případě prvním) velice názorné a inspirativní, přesahující úzkou oblast hudby. Nic samozřejmě nebrání tomu, aby se jednoduchá cvičení přetvořila v komplexnější kompoziční projekty.

4.2.3 Berliner Philharmoniker

Berlínští filharmonikové své kreativní programy uvádějí pod souhrnným názvem *Zukunft@BPhil*¹¹⁷ a jejich cílem je zpřístupnit a osvětlit práci orchestru co možná nejširšímu publiku – tedy nejen dětem a studentům. Zaměřují se na rozvoj kreativity, samostatnosti a kritického myšlení. *„Hunderte von Kindern und Jugendlichen können jedes Jahr in den Education-Projekten ihre individuellen Möglichkeiten entfalten, denn durch das Erfinden von Musik, durch freies Musikmachen und durch bewusstes Hören wird ihnen ein Zugang zur Welt der Klänge und musikalischen Formen geschaffen.“*

Nejdůležitější částí vzdělávacích programů jsou kreativní projekty navazující na aktuální obsah jednotlivých koncertů. Podle zaměření jsou rozděleny do tematických řad (jako například *MusicART*, *MusicTANZ*, *MusicSONGS* atd.), podle toho, jakou uměleckou oblast se snaží rozvíjet, zda hudbu, malbu, tanec nebo poesii. Každý z těchto projektů je jedinečný a originální. Workshopy zaměřené na vytváření vlastních skladeb studenty probíhají od roku 2005 pod souhrnným označením *Remix*, které má vyjadřovat použité přístupy ke zpracovávaným skladbám – přetvoření jejich kompozičních principů podle vlastních představ.

Jednotlivé kurzy jsou velice intenzivní a probíhají v časovém období pouhých dvou týdnů. Na jejich vedení se vedle hráčů z orchestru podílejí také další umělci z různých uměleckých oblastí, profesionální animátoři a v některých

¹¹⁷ Informace o veškerých projektech na www.berliner-philharmoniker.de/education. Následující citace pocházejí z tohoto zdroje.

případech i autor uváděné skladby. Integrální součástí každého projektu je jeho závěrečná prezentace v prostorách foyer budovy filharmonie (před koncertem, jenž má originální skladbu na programu), která umožňuje „...den Mitwirkenden, ihre neuen Erfahrungen mit anderen zu teilen.“

Projekty

Bohužel, žádný z projektů, které se uskutečnily od roku 2003 do současnosti, nepracoval s hudbou předních minimalistů. Určité stylové rysy však lze nalézt u některých mladších autorů. Pro přiblížení formy berlínských kreativních programů lze na tomto místě uvést díla Heinera Goebbelse a Thomase Adèse.

Projekt první si vzal za vzor skladbu pro velký orchestr, mezzosoprán a samplery s názvem *Surrogate Cities* německého skladatele Heinera Goebbelse (nar. 1952).¹¹⁸ Tato skladba vznikla roku 1994 a představuje hudební portrét velkého města plného života, zvuků a hluků. Tento motiv byl posléze přetvořen do konkrétní podoby berlínského Potsdamer Platz.¹¹⁹

Workshopu se účastnilo 31 studentů ve věku 14 – 21 let. V několika fázích postupně s pomocí nejrůznější nahrávací techniky, samplerů a počítačů vytvořili multimedialní kompozici zachycující ruch velkoměsta. Pracovali přímo pod dohledem samotného autora. Goebbles k tomu dodává: „*Das Spannendste an der Arbeit mit den Schülern? Die Motivation der Jugendlichen bei der Arbeit, ihr Selbstbewusstsein und die ernsthafte Kreativität bei den Vorschlägen; die kompromisslosen Diskussionen darüber, welche Klänge und Bilder dem Thema Potsdamer Platz angemessen sind.*“

¹¹⁸ BECKLES WILSON, Rachel: *Heiner Goebbels*, In: SADIE, S. (ed.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2nd edition, sv. 10, London 2001, s. 75. Více také na www.heinergoebbels.com.

¹¹⁹ Následující citace z: BLEEK, Tobias: *Stimulus Potsdamer Platz*, Berliner Philharmoniker – das magazin, Aug/Sept 2003, s. 22-25.

Základem nové kompozice se staly zvuky města zaznamenané přímo na Postupimském náměstí. Získaný materiál byl následně zpracováván v nahrávacím studiu berlínské filharmonie, tříděn, archivován a upravován podle představ do podoby samplů. Tímto způsobem vznikla celá řada kratších kompozic. *„Für die meisten Jugendlichen bedeutete die Arbeit in den Tonstudio die erste Auseinandersetzung mit den vielfältigen Möglichkeiten und Techniken elektronischer Klangbearbeitung und viele zeigten sich davon beeindruckt, dass man mit dem Sampler ‘aus einem ganz alltäglichen Geräusch einen Rhythmus oder Klänge entstehen lassen kann‘.“* Na základě těchto elektronicky vygenerovaných kompozic byla vytvořena instrumentální a vokální živá složka skladby, která vznikala v návaznosti na hotové samplý na bázi volné improvizace. *„Diese Form der Arbeit schulte nicht nur das akustische Wahrnehmungsvermögen, sondern führte zugleich zur Entdeckung neuer Klang- und Ausdrucksbereiche, die in die im Anschluss entwickelten Kompositionen unmittelbar einfließen.“* V poslední fázi byla doplněna vizuální složka skladby v podobě videoprojekce. Celá dvoutýdenní práce byla završena veřejným představením.

Zhodnocení projektu vyznívá velice pozitivně: *„Fast alle Jugendlichen erlebten die Teilnahme an diesem vielfältigen Projekt als eine spannende Herausforderung, die ihnen ermöglichte, technische und künstlerische Fähigkeiten zu entwickeln und auszubauen, unbekannte Wahrnehmungs- und Ausdrucksbereiche zu entdecken und einen Zugang zu Heiner Goebbels Musik zu gewinnen.“* Slovy jedné zúčastněné studentky: *„Ich sehe die Kunst jetzt mit anderen Augen. Diese Beziehung zwischen der traditionellen Kunst und der Modernität der Computer finde ich toll.“*

Projekt druhý se nechal inspirovat kompozicí mladého britského skladatele Thomase Adèse¹²⁰ (nar. 1971) s názvem *Asyla* z roku 1997.¹²¹ Skladba

¹²⁰ WHITTALL, Arnold: *Thomas Adès*, In: SADIE, S. (ed.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2nd edition, sv. 1, London 2001, s. 156.

je psaná pro velký orchestr, šest perkusionistů a dva pianisty. Právě s bicí složkou autor pracuje velice inovativně – vedle klasického instrumentáře používá také věci denní potřeby, například plechovky, valchy nebo přístroje. Těmito prostředky a vrstvením různých hudebních stylů (včetně techna) se mu daří dosahovat zajímavých zvukových výsledků.

Vedle zaměření na charakteristické znaky hudební složky díla byla při vlastní tvorbě dětí brána v potaz také jeho ideologická stránka, téma stability a nejistoty, ztráty domova, vyhnanství, útěku. Tím byla pozornost mnohdy zaměřena na spolužáky jiného etnického původu a jejich životní zkušenosti a zážitky. *„An meisten hat mich and dem Thema ‘Asyl’ interresiert, welche Erinnerungen, Gefühle die anderen Schüler haben – wie deren Tradition und deren Musik ist – und warum die die Heimat verlassen haben/mussten.“* Vznikající kompozice tak dostala zcela nový rozměr (s ohledem na multikulturní složení skupiny studentů, ale i obyvatel Berlína).

Studenti pracovali ve dvou skupinách – „akustické“ a „elektronické“. První skupina hledala vhodný hudební výraz (podobně jako autor) pomocí tradičních nástrojů, ale i nově vynalezených zvukových objektů – věcí denní potřeby. *„Es wurden Texte in Form kurzen Biografien und zum Thema Asyl entwickelt, Heimatmelodien gesammelt und unterschiedliche rhythmische Ostinati ausprobiert und eingeübt.“* Vzniklý materiál byl postupně upravován formou vrstvení, transpozic a vytváření sekvencí do výsledného tvaru. Druhá skupina nejrůznější zvuky a hluky zpracovávala pomocí elektronického softwaru.

Výsledná kompozice v sobě obsahovala kombinaci živé i elektronicky vytvořené hudby, zpěvu i samplů, mluveného slova i rapu. Její poslední část tvořila koláž z konkrétních úryvků originální Adèsovy skladby doplněná o jména a data narození studentů vyslovovaná v jejich rodných jazycích.

Autoři vzdělávacích projektů si uvědomují jejich potenciál k rozvoji jak hudebních, tak i mimohudebních dovedností – sociálních či komunikativních. *„Analog zum Thema ‘Asyl’ und dem Prozess des gemeinsamen Musizierens, galt*

¹²¹ Následující citace z: MACHNIK, Hubert – MILLIKEN, Catherine: *REMIX – Asyl*, Berliner Philharmonie – das magazin, Jan/feb 2006, s. 30-34.

es bei den Schülern sowohl die Individualität zu fördern, als auch die Verantwortung für die Gruppe spielerisch zu entwickeln.“ Slovy jednoho z účastníků kurzu: „*Am wichtigsten war dabei, dass man sich auf die anderen verlassen konnte.*“

V obou představených projektech (a platí to pro všechny hudební workshopy Berliner Philharmoniker) stojí v popředí zájmu tvůrčí proces dětí, vytváření vlastních skladeb a tím i rozvíjení vlastní osobnosti. K tomu slouží i použité kompoziční metody a hudební prostředky. V obou případech bylo využito moderních technologií, které jsou dnešní mládeži blízké a nabízí širokou škálu možností práce se zvukem.

4.2.4 Metropolitan Opera

Také Metropolitan opera v New Yorku připravuje pro děti zajímavé animační programy. V rámci rozsáhlého projektu s názvem *Met in Schools*¹²² přibližuje dětem klasická i moderní díla, která má tento prvotřídní operní dům na svém repertoáru. Jedním z nich je i *Doctor Atomic* amerického skladatele Johna Adamse, uvedený v říjnu a listopadu 2008.

Adams¹²³ (nar. 1947) patří mezi skladatele, kteří bývají označováni jako „druhá generace minimalistů“ (spolu s Michaelem Nymanem, Gavinem Bryarsem nebo Louisem Andriessenem), a v jejichž tvorbě jsou minimalistické prvky organicky propojené s jejich vlastním originálním hudebním jazykem. Pro Adamse je charakteristický především stálý puls, práce s repeticemi a rytmy. Jeho dvouaktová opera *Doctor Atomic* je v pořadí již pátá. Podobně jako i v předchozích dílech (například *Nixon in China*, *The Death of Klinghoffer*,

¹²² Materiály dostupné online na:

www.metoperafamily.org/metopera/about/education/educatorguides. Veškeré citace pocházejí z tohoto zdroje.

¹²³ CAHILL, Sarah: *John Adams*, In: SADIE, S. (ed.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2nd edition, sv. 1, London 2001, s. 143-146.

El Niño) si autor zvolil mnohovrstvé a stále aktuální téma z nedávné historie – vynález atomové bomby – které považuje za „...*the great mythological tale of our time.*“ Formou opery se snaží nastolit řadu otázek, ať již historických, politických, společenských či morálních. Děj se odehrává ve výzkumném ústavu v Los Alamos v létě 1945, ve dnech a hodinách, které předcházely prvnímu zkušebnímu atomovému výbuchu. Hlavní postavou je vedoucí celého výzkumného programu, fyzik J. Robert Oppenheimer. Opera měla premiéru v San Franciscu v roce 2005, a na jejím libretu se podílel Peter Sellars. Ten vytvořil koláž z autentických historických dokumentů, poezie a duchovních textů.

Classroom activities

Konkrétní tvořivé aktivity navazují na jednotlivé aspekty opery. Jsou jimi:

1. *The unusual documentary nature of its libretto.*
2. *Aspects of contemporary music as represented in its score.*
3. *The impulse to depict a significant historical event through opera.*
4. *Creative decisions made by the composer, the librettist, and the artists of the Metropolitan Opera in this particular production.*“

Projekt se snaží „...*to encourage them [students] to think more broadly about opera – and the performing arts in general – as a means of personal and philosophical expression.*“ Autoři tedy k dílu přistupují v nejširším možném kontextu. Aktivity zahrnují nejen práci s hudební složkou, nýbrž také se složkou literární a historickou. Zároveň dětem přibližují každodenní realitu operního provozu (nejen) z pohledu umělce.

V souboru činností označených jako *Atomic Sounds: A Close Look at Elements of Contemporary Music* se pozornost zaměřuje na některé prvky soudobé hudby (konkrétně *patterns* a kvalitu zvuku) a také rozdíly v chápání hudby, zvuku a hluku. Vybrané hudební ukázky z opery jsou analyzovány po stránce využitých technologií a jejich vlivu na výsledný zvuk, včetně pulsu, tonality a *repetice*.

Jedním z prvních úkolů studentů je zaznamenat a pojmenovat zvuky, které v úryvku slyší. Tyto jsou velice různorodé, od vzlétajícího letadla po populární píseň z roku 1946, a poskytují prostor pro debatu o významu pojmů zvuk a hluk. Učitel má zároveň k dispozici množství podněcujících otázek: „*Ask your students why they think John Adams might have chosen to incorporate sounds like these? What kind of mood do they create? What kinds of expectations do they raise for the opera to come?*“

Pracuje se také s použitými texty a jazykem opery a jejich vztahu ke znějící hudbě. John Adams udává tři stěžejní prvky své hudební zkušenosti – puls, tonalitu a repetici. Studenti se je snaží v hudbě identifikovat a rozlišit hned několik možných způsobů jejich použití.

Soubor činností je na závěr doplněn o poslední úkol. „*John Adams has taken a clear stand that any sounds can be usefully and legitimately incorporated into music. After listening closely to some of his music, students might agree – or not! For homework, have them write an essay on the topic ‘There’s a difference between music and noise – true or false, and why.’ They should incorporate specific examples from music familiar to them in and outside school.*“

Druhá nabídka aktivit nese název *Oppenheimer’s Voices: A close Look at the Influence of World Literature* a zaměřuje se na neobvyklé libreto. „*Instead of writing dialogue, Peter Sellars arranged excerpts from historical documents about the development of the atomic bomb and from works literature associated with the characters’ real-life models.*“ Všimá si citací ze světové literatury, používání jazyka a jeho vztahu k charakteristice postav a vyjadřovaným postojům. Na příkladu Oppenheimera analyzuje opět formou vhodných otázek zvolenou metodu a její výpovědní hodnotu.

Jako domácí úkol mohou studenti vytvořit vlastní „dokumentární umění“. „*They might write an essay by assembling sentences and paragraphs clipped from newspapers and magazines or downloaded from the Internet. They might make a visual collage, using borrowed images the same way. In either case, the*

objective would be to create an entirely new work of art, communicating the student's own viewpoint, idea, or feelings to a reader or viewer.“

Tyto činnosti jsou doplněny dalšími hudebními ukázkami, tzv. *Musical Highlights*, které mají za úkol studentům operu ještě více přiblížit a pomoci jim se v ní zorientovat, ale také připravit je na nadcházející zhlédnutí celého díla v živém provedení.

Účast na představení je nedílnou součástí celého projektu. Do tohoto bodu veškeré předchozí aktivity směřují. Ovšem poslech nemá být pouhou pasivní záležitostí. Je doplněn tzv. *Performance Activities* ve formě dotazníků, které mají studentům napomoci zpracovat bezprostřední zkušenosti a formulovat vlastní názory na celé dílo či jeho aspekty.

Celý proces je završen závěrečnou diskusí. V té jsou nastíněna další možná témata, jako například rozdíl mezi operou *Doctor Atomic* a díly tradičního repertoáru, nebo mezi operou a filmem. Naznačena je také možná další navazující aktivita: „...students should pick an event that took place during their lifetime and imagine how they'd turn it into an opera. What is the underlying emotional or moral crisis? Who would the characters be? What voices would each have – soprano, tenor, bass? What would happen in each act? Which moments in the plot would demand arias, whether to reveal the characters' thoughts or to advance the story?“ Vytvoření vlastní opery je velice zajímavá myšlenka, která zde ovšem má být rozvedena pouze v úrovni úvah a představ.

Zhodnocení

Celý projekt je založen především na nejrůznějších poslechových a analytických metodách práce, a na diskusi o jednotlivých aspektech díla. Bohužel zde zcela chybí hudebně-tvůrčí aktivity studentů na základě Adamsových kompozičních principů. Je to dáno patrně komplexností a obtížností zde pojednávané formy – opery. Ovšem lze si představit vytváření menších hudebních celků.

Adamsovo dílo je zde rozebíráno z mnoha úhlů pohledu a kladené otázky nutí k hledání odpovědí nejen v hudebním, ale i v historickém, literárním

či etickém kontextu. Studenty zároveň podněcuje k formulování vlastních myšlenek a názorů. Pro zde popisované aktivity nejsou potřeba žádné předchozí hudební zkušenosti.

Vedle *Met in Schools* nabízí Metropolitní opera pod označením *The Metropolitan Opera Guild* („...teaching opera and using opera to teach...“)¹²⁴ i další školní programy zaměřené na vzdělávání prostřednictvím umění. „*With curricular connections to music, theatre, dance, visual arts, history, literature and foreign language, opera provides a unique and lively way to engage and educate students and teachers both inside and outside the classroom.*“ Tyto projekty jsou založené na spolupráci učitele s konkrétním umělcem. S jejich pomocí děti a studenti vytvářejí vlastní příběhy, píší scénáře a texty, a především je formou improvizace a kompozice převádějí do hudební podoby.

Celkové zhodnocení

Animačních programů hudebních institucí, které pracují se skladbami hudebního minimalismu, se neobjevuje příliš mnoho. Lze si položit otázku, proč tomu tak je. Přestože se díla Reicha, Glasse, Rileyho či Adamse na koncertních pódíích objevují pravidelně, minimalismus představuje pouze jeden z mnoha hudebních směrů v pestré mozaice hudby 20. století. Zároveň počet probíhajících projektů je omezený a jejich zaměření je velice široké – sahá od Schönberga až k současné mladé generaci skladatelů, od akustiky k elektronice, od tzv. vážné hudby k hudbě filmové či tanci a podobně.

Ačkoliv jsou tedy výše popisované projekty v konečném výčtu pouze čtyři, naznačují hned několik různých přístupů k tomu, jak dětem přiblížit skladby hudebního minimalismu či kompozice v některých aspektech jemu

¹²⁴ Další informace na www.metoperafamily.org/education/schools.

blízké (v případě berlínského projektu). Zahrnují v sobě aktivity reprodukční, improvizací, i produkční.

Projekty Carnegie Hall a London Sinfonietta jsou si v mnohém podobné, což vyplývá ze zvolených referenčních skladeb (Reich a Riley). Oba názornou a srozumitelnou formou pracují s principem fázového posunu a rytmy, případně s ostinatem a patterny. Domnívám se, že právě takovéto maximální zjednodušení zmíněných kompozičních principů (až na samu elementární podstatu) je pro jejich vhodné začlenění do výuky klíčové. Zacílení těchto projektů je spíše na děti mladšího školního věku.

Projekt Metropolitní opery je specifický v tom ohledu, že pracuje s velice rozsáhlým dílem – s operou v její celistvosti a komplexnosti. Každá opera (a Adamsův *Doctor Atomic* zvlášť) nabízí veliké množství podnětů, které lze kreativně zpracovat – hudebních, literárních, historických a dalších. Vedle práce s hudbou (zde konkrétně s rytmem, pulsem či repeticemi) jsou studenti inspirováni také k tvořivé práci s jazykem a textem. Zároveň je zde naznačena možnost uskutečnění rozsáhlejšího navazujícího kreativního projektu – vytvoření celé opery. Myšlenka tvorby větších hudebně-dramatických forem dětmi v rámci dlouhodobých školních projektů není zcela ojedinělá, lze se s ní setkat například u Johna Payntera¹²⁵, R. Murray Schafera¹²⁶ a dalších autorů.

Projekt Berlínských filharmoniků, který se zaměřuje spíše na žáky staršího školního věku, zapojuje do kreativních činností nahrávací techniku, počítače a samplery, se kterými se studenti učí tvořivě pracovat. Elektronické zvuky se zde kombinují s akustickými a navzájem se doplňují. Technika a počítače jsou samozřejmou součástí života dnešní mládeže. Při využití vhodného softwaru může v mnohých případech jejich zapojení do hudební výchovy dětskou kreativitu podnítit snáze, než jiné prostředky (tradiční i netradiční hudební

¹²⁵ PAYNTER, John – ASTON, Peter: *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge 1970, s. 237, s. 335.

¹²⁶ SCHAFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988, s. 277, s. 302.

nástroje či zpěv). Jinými slovy – počítače poskytují prostor pro hru se zvuky, který prakticky nemá hranice.

Jak již bylo řečeno v úvodu, téměř všechny přední hudební instituce vytvářejí vlastní kreativní programy s větší či menší mírou produkčních činností. Situace v České republice je ale zatím poněkud jiná. Stále u nás převažuje za dlouhá léta ustálená forma výchovného koncertu, dnes mnohdy pouze obohacená o některé „zábavné“ prvky. Dětem v tomto případě není dán dostatečný prostor pro vlastní tvořivé vyjádření. I nadále jsou více či méně pouhými pasivními příjemci sdělovaných informací. Navíc zpřístupňování soudobé hudby dětem jakoukoliv formou stojí na samém okraji zájmu českých hudebních těles. Nelze tedy než doufat, že se tato politováníhodná situace brzy změní k lepšímu.

Slovo závěrem

Z kontextu celé popisované problematiky je zřejmé, že na elementární komponování (a kreativní činnosti vůbec) je primárně pohlíženo jako na velice pozitivní a v mnoha směrech přínosnou činnost. Výtky negativního rázu jsou spojeny především s jeho povinným začleněním do britských vzdělávacích programů, což s sebou přineslo obtíže spíše organizačního a sekundárního rázu.

Z předchozího textu může vyplývat, že v zahraničí se komponování týká značného počtu dětí. Skutečné množství je ovšem velice těžké odhadnout, neboť nikde v literatuře nejsou publikovány relevantní statistické údaje. Lze předpokládat, že toto tvrzení by mělo platit pro Velkou Británii (s ohledem na zakotvení komponování ve školních plánech), ani pro tuto zemi ovšem přesná čísla nejsou k dispozici. I zde často záleží na přístupu každého učitele, jeho vztahu ke komponování, k soudobé hudbě a kreativním činnostem vůbec. Pouze Odam uvádí výsledky dotazování žáků (právě v Británii), z nichž vyplývá, že pro 81% z nich je komponování pravidelnou aktivitou ve výuce (72% ji má velmi rádo, 57% se na hodiny těší).¹ Naopak Strand nabízí následující údaje, které vyplynuly z jejího výzkumu (v USA): 5,9% učitelů používá komponování často, 39,8% občas, 19,5% zřídka, 23% velmi zřídka a 11,5% nikdy.² Lze tedy předpokládat, že značný počet učitelů v zahraničí komponování jako doplňkovou aktivitu ve svých hodinách opravdu používá. Už jen z toho důvodu, že se ukazuje „...*how good teaching through composing has significantly added to the effectiveness and pupils' credit rating of music teaching in secondary schools.*“³ Odam také připomíná další zajímavou skutečnost – překvapivý počet dětí

¹ ODAM, George: *Teaching Composing in Secondary Schools. The Creative Dream*, In: SPURCE, G. (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Music. Perspectives on Practice*, London 2002, s. 131.

² STRAND, Katherine: *Survey of Indiana Music Teachers on Using Composition in the Classroom*, *Journal of Research in Music Education*, č. 2, 2006, s. 158.

³ ODAM, George: *Teaching Composing in Secondary Schools. The Creative Dream*, In: SPURCE, G. (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Music. Perspectives on Practice*, London 2002, s. 131.

komponuje dobrovolně, pro potěšení, uvolnění, relaxaci nebo z nudy, i mimo rámec školy.⁴

V případě komponování v návaznosti na principy hudebního minimalismu se ukazuje jistý nesoulad mezi prvotním očekáváním a skutečnými výsledky. Minimalistické techniky jsou autory veskrze popisovány jako elementární, jednoduché, snadno přístupné a napodobitelné, při jejich aplikaci v praxi se ovšem ukazuje, že s sebou přinášejí také mnohé obtíže (zejména v souvislosti s komplikovaným rytmem, pravidelným pulsem, a s používáním tradiční notace) a určitá omezení (přesně stanovené postupy práce).

V každém případě ale stojí za to s dětmi tvořit, ať již zcela volně nebo s pomocí konkrétních technik soudobé hudby, neboť *„It is better to make a piece of music than to perform one, better to perform one than to listen to one, better to listen to one than to misuse it as a means of distraction, entertainment, or acquisition of ‘culture’.”*⁵

⁴ ODAM, George: *Teaching Composing in Secondary Schools. The Creative Dream*, In: SPURCE, G. (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Music. Perspectives on Practice*, London 2002, s. 134.

⁵ CAGE, John: *Silence. Lectures and writings*, Middletown 1979, s. 64.

Seznam použitých pramenů a literatury

- ADDISON, Richard: *Children Make Music*, Edinburgh 1967.
- AHLSTROM, David: *Music Should Be Heard, Not Seen*, Music Educators Journal, March 1972, s. 28-32.
- ACHILLES, Elayne: *Music Making Beyond the Classroom*, Music Educators Journal, č. 4, 1992, s. 35-37.
- ARCHIBEQUE, Charlene Paullin: *Developing a Taste for Contemporary Music*, Journal of Research in Music Education, č. 2, 1966, s. 142-147.
- AUH, Myung-sook: *Effects of Using Graphic Notations on Creativity in Composing Music by Australian Secondary School Students*, 2000. Dostupné online na www.aare.edu.au/00pap/auh00052.htm.
- BAIER, Christian: *Repetitive Musik. Geschichte und Ästhetik der „Minimal Music“ seit 1960*, Österreichische Musikzeitschrift, č. 9, 1989, s. 436-446.
- BARNES, Jonathan M.: *Creativity and Composition in Music*, In: PHILPOTT, Ch. – PLUMMERIDGE, Ch. (ed.): *Issues in Music Teaching*, London 2001, s. 92-104.
- BARRETT, Margaret: *Invented Notations: A View of Young Children's Musical Thinking*, Research Studies in Music Education, č. 8, July 1997, s. 2-14.
- BÄBLER, Hans – NIMCZIK, Ortwin – SCHATT, Peter W. (ed.): *Neue Musik vermitteln. Analysen – Interpretationen – Unterricht*, Mainz 2004.
- BERKLEY, Rebecca: *Why is Teaching Composing so Challenging? A Survey of Classroom Observation and Teachers' Opinions*, British Journal of Music Education, č. 2, 2001, s. 119-138.
- BERNARD, Jonathan W.: *The Minimalist Aesthetic in the Plastic Arts and in Music*, Perspectives of New Music, Winter 1993, s. 86-132.
- BLOM, Diana: *Engaging Students with a Contemporary Music – Minimalism – Through Composing Activities. Teachers' Approaches, Strategies and Roles*, International Journal of Music Education, May 2003, s. 81-99.

- BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.
- BOARDMAN, Eunice: *New Sounds in the Classroom*, Music Educators Journal, November 1968, s. 62-65.
- BREEZE, Nick: *Learning Design and Proscription: How Generative Activity Was Promoted in Music Composing*, International Journal of Music Education, č. 3, 2009, s. 204-219.
- BROCKLEHURST, Brian: *Response to Music. Principles of Music Education*, London 1971.
- BULMAN, William: *Music in Action, 1 The Sound of the Sea*, London 1968.
- BULMAN, William: *Music in Action, 2 The Sound of the City*, London 1968.
- BULMAN, William: *Music in Action, 3 The Sound of the Countryside*, London 1968.
- BULMAN, William: *Music in Action, Teacher's Guide*, London 1968.
- BUNTING, Ted: *The Place of Composing in the Music Curriculum*, In: SPURCE, G. (ed.): *Teaching Music in Secondary Schools*, London 2002, s. 166-180.
- BURNARD, Pamela: *Bodily Intention in Children's Improvisation and Composition*, Psychology of Music, č. 27, 1999, s. 159-174.
- BURNARD, Pamela – YOUNKER, Betty Anne: *Problem-Solving and Creativity: Insights from Students' Individual Composing Pathways*, International Journal of Music Education, April 2004, s. 59-76.
- BURNS, Kimberley: *Invented Notation and the Compositional Processes of Children*, Update, Fall/Winter 1997, s. 12-16.
- BUSH, Jeffrey E.: *Composing and Arranging in Middle School General Music*, General Music Today, October 2007, s. 6-10.
- CAGE, John: *Silence. Lectures and Writings*, Middletown 1979.
- The Contemporary Music Project for Creativity in Music Education. Music Educators National Conference*, Music Educators Journal, March 1968, s. 41-72.
- COOPER, Roy: *What's All That Noise About? An Educational Experiment in Creative Music*, Music in Education, may/june 1969, s. 134-136.

- COOPER, Roy: *What's All That Noise About? Part two*, Music in Education, July/august 1969, s. 184-185, 214.
- COOPER, Shelly: *Cultivating Composition and Creativity*, General Music Today, January 2005, s. 6-12.
- DAVIDSON, Lyle: *Tools and Environments for Musical Creativity*, Music Educators Journal, May 1990, s. 47-51.
- DAVIES, Peter Maxwell: *Music Composition by Children*, In: GRANT, W. (ed.): Music in Education, London 1963, s. 108-124.
- DENNIS, Brian: *Experimental Music in Schools. Towards a New World of Sound*, London 1971.
- DENNIS, Brian: *Projects in Sound*, London 1975.
- DENNIS, Brian: *Repetitive and Systemic Music*, The Musical Times, December 1974, s. 1036-1038.
- DIMÉNY, Judit: *Zvuk jako hra*, Praha 1992.
- DITTER-STOLZ, Edeltrud: *Zeitgenössische Musik nach 1945 im Musikunterricht der Sekundarstufe I*, Frankfurt am Main 1999.
- DOBBS, Jack P. B. (ed.): *Music Education. Facing the Future*, Proceedings of the 19th World Conference of the International Society for Music Education held in Helsinki, Finland, 1990.
- DOBROVSKÁ, Wanda: *Film je dnes to, co dříve byla opera*. Rozhovor s Philipem Glassem, Týdeník rozhlas, č. 46, 2009, s. 12-14.
- DOIG, Dorothea: *Creative Music. I Music Composed for a Given Text*, Journal of Educational Research, č. 4, 1941, s. 263-275.
- DOIG, Dorothea: *Creative Music. II Music Composed on a Given Subject*, Journal of Educational Research, č. 5, 1942, s. 344-355.
- DORSCHER, Ralf: *Mittelalter – Afrika – Bali. Ein Interview mit Steve Reich*, Opernwelt, Mai 1997, s. 33-36.
- DRÁBEK, Václav: *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*, Studia Paedagogica 23, Praha 1998.
- DRKULA, Petr: *Hudební tvořivost v aktuálních proměnách obecného a pedagogického anglofonního diskurzu*, disertační práce, Olomouc 2006.

- DURRANT, Colin – WELCH, Graham: *Making Sense of Music. Foundations for Music Education*, London 1995.
- EBERWEIN, Anke – KOCH, Hans W. – KÖNIG, Bernhard: *Fünf Thesen zur Konzertpädagogik*, In: STILLER, B. – WIMMER, C. – SCHNEIDER, E. K. (ed.): *Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben*, ConBrio 2002, s. 255-266.
- EHLE, Robert C.: *From Sound to Silence: The Classical Tradition and the Avant-Garde*, *Music Educators Journal*, March 1979, s. 36-41.
- ELLIOTT, David J.: *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, Oxford 1995.
- ELLIOTT, David J.: *On the Values of Music and Music Education*, *Philosophy of Music Education Review*, č. 2, 1993, s. 81-93.
- ELLIOTT, David J.: *Rethinking Music: First Steps to a New Philosophy of Music Education*, *International Journal of Music Education*, November 1994, s. 9-20.
- FAUTLEY, Martin: *Teacher Intervention Strategies in the Composing Processes of Lower Secondary School Students*, *International Journal of Music Education*, December 2004, s. 201-218.
- FAUTLEY, Martin: *The Composing Labyrinth*, *Issues in Education Series*, č. 3/4, Birmingham 1999, s. 7-23.
- FINKEL, Klaus – WÜNNENBERG, Ulrike: *Reflexion – Improvisation – Notation. Ein Weg zur musikalischen Struktur*, *Musik und Bildung*, Oktober 1976, s. 505-512.
- FLAŠAR, Martin: *Postmoderno vysvětlované (nejen) dětem. Rozhovor se skladatelem a muzikologem Vitem Zouharem*, *Opus Musicum*, č. 4, 2005, s. 32-35.
- FRICKE, Stefan: *Ehrenamt Konzertpädagogik*, rozhovor s Heike Hoffmann, *Neue Zeitschrift für Musik*, č. 4, 2004, s. 44-45.
- GANN, Kyle: *American Music in the Twentieth Century*, New York 1997.
- GEIERSBACH, Frederick J.: *Making the Most of Minimalism in Music*, *Music Educators Journal*, November 1998, s. 26-30, 49.
- GLASS, Philip: *Music by Philip Glass*, New York 1987.
- GLOVER, Joanna: *Children Composing 4 – 14*, London 2000.

- GÖTTE, Ulli: *Minimal Music. Geschichte – Ästhetik – Umfeld*, Wilhelmshaven 2000.
- GÖTTE, Ulli: *Minimal Music. Musikpraxis in der Schule*, Kassel 2002.
- GÖTTE, Ulli: *Minimal Music – Musikalisches Schlafmittel oder Weg zum bewußten Hören?*, Musik und Bildung, č. 6, 1993, s. 45-50.
- GRAEFE-HESSLER, Dorothee: *Response – Widerhall – Antwort. Neue Musik macht Schule*, Positionen, č. 39, 1999, s. 29-31.
- GRAHAM, David: *Všichni mohou komponovat*, His Voice, č. 3, 2005, s. 8-9.
- GRANT, Willis (ed.): *Music in Education*, London 1963.
- GRUHN, Wilfried: *Schule und Neue Musik*, Teil 1, Musik und Bildung, März 1980, s. 170-173.
- GRUHN, Wilfried: *Schule und Neue Musik*, Teil 2, Musik und Bildung, April 1980, s. 230-234.
- GRÜNDLER, Josef: *Zum österreichischen Projekt „Klangnetze“*, In: Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtě Lea Kestenberga, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29.11.-1.12.2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 197-201.
- HARRIS, Ruth – HAWKSLEY, Elisabeth: *Composing in the Classroom*, Cambridge 1989.
- HARTMANN, Wolfgang: *„...dürfen wir heute wieder was erfinden?“*, Musik und Bildung, Dezember 1984, s. 803-805.
- HOGG, Noela: *Strategies to Facilitate Student Composing*, Research Studies in Music Education, č. 2, June 1994, s. 15-24.
- Hudební improvizace*, Sborník celostátní konference, 1.-2. listopadu 2005, Praha 2005.
- CHRISHOLM, Erik: *Creative Education in Music*, In: GRANT, W. (ed.): *Music in Education*, London 1963, s. 188-202.
- JIRÁSEK, Ondřej: *Otazníky nad minimální hudbou*, Opus Musicum č. 10, 1987, s. 308-311.
- JOHNSON, Timothy A.: *Minimalism. Aesthetic, Style, or Technique?*, The Musical Quarterly, č. 4, 1994, s. 742-773.

- JOHNSON, Tom: *Teachers, Step up to the Avant-garde!*, Music Educators Journal, May 1972, s. 30-32.
- JORGENSEN, Estelle R.: *Transforming Music Education*, Bloomington 2003.
- KADLEC, Petr: *Na čem Skoti nešetří*, Harmonie, č. 2, 2007, s. 22-23.
- KASCHUB, Michele – SMITH, Janice: *Minds on Music. Composition for Creative and Critical Thinking*, Lanham 2009.
- KASCHUB, Michele: *Exercising the Musical Imagination*, Music Educators Journal, November 1997, s. 26-32.
- KENNEY, Susan: *Every Child a Composer*, General Music Today, Winter 2007, s. 31-33.
- KLÜPPELHOLZ, Werner: *Modelle zur Didaktik der Neuen Musik*, Wiesbaden 1981.
- KLUSÁK, Pavel: *Věčnost jako hudební skladba. La Monte Young a Marian Zazeela*, His Voice, č. 4, 2002, s. 13-14.
- KOFRONĚ, Petr: *Tón ne! Čítanka pro ty, kdo pochybují o smyslu nové hudby*, Brno 1998.
- KOFRONĚ, Petr: *O nové orientaci hudební tvorby*, Opus Musicum č. 3, 1984, s. 65.
- KOHLMANN, Walter: *Projekte im Musikunterricht. Schüler erfinden und gestalten Musik*, Weinheim und Basel 1978.
- KÖNIG, Bernhard: *Neue Musik: Zu Schade, um sie den Profis zu überlassen!*. *Das Kölner „Büro für Konzertpädagogik“*, Neue Zeitschrift für Musik, č. 4, 2004, s. 32-35.
- KOSTELANETZ, Richard (ed.): *Writings on Glass. Essays, Interviews, Criticism*, New York 1997.
- KOSTELANETZ, Richard: *John Cage (ex)plain(ed)*, New York 1996.
- KRATOCHVÍL, Matěj: *Minimalismus a česká hudba*, diplomová práce, Olomouc 2002.
- KRATOCHVÍL, Matěj: *Méně je více. Jak začal a skončil minimalismus*, His Voice, č. 3, 2007, s. 24-27.
- KRATUS, John – WILCOX, Ella: *How Do Children Compose?*, Teaching Music, č. 3, 1994, s. 38-39.

- KÜHLENTHAL, Michael: *Musikalische Graphik im Unterricht*, Musik und Bildung, Januar 1976, s. 20-24.
- LANGBEHN, Andreas: *Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für elementares Lernen*, Saarbrücken 2001.
- LANGBEHN, Andreas: *Probleme der Vermittlung Neuer Musik im Unterricht zwischen Produktion und Reflexion*, Positionen, November 2004, s. 12-15.
- LANGNER, Annelies: *Vom Umgang mit freier graphischer Notation im Unterricht der Grunschule*, Musik und Bildung, Juni 1980, s. 386-389.
- LAWRENCE, Ian: *Composers and the Nature of Music Education*, London 1978.
- LEES, Heath (ed.): *Musical Connections. Tradition and Change*, Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education held in Tampa, Florida, USA, 1994.
- LINKE, Ulrich: *Minimal Music. Dimensionen eines Begriffs*, Essen 1997.
- LINKE, Ulrich: *Der Begriff „Minimal Music“ und seine Bedeutungsebenen*, In: MAHLING, Ch. H. – PFARR, K. (ed.): *Aspekte historischer und systematischer Musikforschung*, Mainz 2002, s. 475-485.
- LOANE, Brian: *Thinking about Children's Compositions*, British Journal of Music Education, č. 3, 1984, s. 205-231.
- LOVISA, Fabian R.: *Minimal-Music. Entwicklung, Komponisten, Werke*, Darmstadt 1996.
- MacDONALD, Ian: *What is the Use of Minimalism?*, Tha Face, March 1987, s. 103-109.
- MELKUS, Libor: *Problematika hudební výchovy na všeobecně vzdělávacích školách a příprava hudebních pedagogů*, In: HOLZKNECHT, V. – POŠ, V. (ed.): *Člověk potřebuje hudbu*, Praha 1969.
- MERTENS, Wim: *American Minimal Music*, London 1983.
- MEYER, Claudia: *Response – Zusammenspiel von kreativer Eigenleistung und der Rezeption bestehender Kompositionen*, neuveröffentlichter Manuskript.
- MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode*, Wien 1972.
- MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Experiments in Sound. New Directions in Musical Education for Young Children*, London 1977.

- MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Klangexperimente und Improvisationspraktiken. Einige kritische Anmerkungen*, Musik und Unterricht, Juli 1996, s. 32-34.
- MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Das Problem der Musikpädagogik mit der Neuen Musik als Problem des Musiklehrers mit der Neuen Musik*, Musik und Bildung, Januar 1988, s. 11-19.
- MEYER-DENKMANN, Gertrud: *Über Schwierigkeiten mit der neuen Musik*, 2004. Dostupné online na www.gmd.uni-oldenburg.de/texte.htm.
- MILLER, Beth Ann: *Designing Compositional Tasks for Elementary Music Classrooms*, Research Studies in Music Education, č. 22, 2004, s. 59-71.
- The National Curriculum in Music*, London 1999, dostupné online na www.nc.uk.net.
- NIMCZIK, Ortwin: *Spielräume im Musikunterricht*, Frankfurt am Main 1991.
- NIMCZIK, Ortwin: *Am Neuen lernen. Gedanken zum Stellenwert Neuer Musik in der musikpädagogischen Ausbildung*, In: NIMCZIK, O. (ed.): *Musik – Vermittlung – Leben*, Essen 2001.
- NIMCZIK, Ortwin: *Wiederholungskompositionen im Musikunterricht*, Musik und Unterricht, č. 18, 1993, s. 29-35.
- NIMCZIK, Ortwin: *Musik lernen in der Schule?*, Musik und Bildung, č. 3, 2001, s. 2-4.
- NIMCZIK, Ortwin: *Neue Musik in die Schule!. Ein Plädoyer in musikpädagogischer Absicht*, Neue Zeitschrift für Musik č. 4, 2004, s. 13-18.
- NIMCZIK, Ortwin: *Neue Musik in der Schule*, In: JANK, W. (ed.): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005, s. 193-201.
- NIMCZIK, Ortwin – BÄHR, Johannes – GIES, Stefan: *Aufbauender Musikunterricht*, In: JANK, W. (ed.): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005, s. 92-122.
- NYMAN, Michael: *Experimental Music. Cage and Beyond*, Cambridge 1974.
- NYMAN, Michael: *Minimal Music*, The Spectator, 11 October 1968, s. 518-519.

- ODAM, George: *Teaching Composing in Secondary Schools. The Creative Dream*, In: SPURCE, G. (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Music. Perspectives on Practice*, London 2002, s. 121-139.
- OWENS, Peter: *The Contemporary Composer in the Classroom*, *British Journal of Music Education*, č. 3, 1986, s. 341-352.
- PATERSON, Anice – ODAM, George (ed.): *Composing in the Classroom. The Creative Dream*, High Wycombe 2000.
- PAYNTER, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972.
- PAYNTER, John: *Making Progress with Composing*, *British Journal of Music Education*, č. 1, 2000, s. 5-31.
- PAYNTER, John – ASTON, Peter: *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge 1970.
- PAYNTER, John: *Sound and Structure*, Cambridge 1992.
- PAYNTER, John – MILLS, Janet (ed.): *Thinking and Making. Selections from the Writings of John Paynter on Music Education*, Oxford 2008.
- PAYNTER, John: *All Kinds of Music, 1 Voices*, London 1976.
- PAYNTER, John: *All Kinds of Music, 2 Moods and Messages*, London 1976.
- PAYNTER, John: *All Kinds of Music, 3 Sound Machines*, London 1976.
- PAYNTER, John: *All Kinds of Music, Teacher's notes*, London 1976.
- PAYNTER, John: *Personalities in World Music Education No. 13 – R. Murray Schafer*, *International Journal of Music Education*, November 1991, s. 40-44.
- PERTLOVÁ, Adriana: *Výuka soudobé hudby na gymnáziích v České republice a Německu a možnosti jejího aktivního zprostředkování*, diplomová práce, Olomouc 2008.
- POLEDŇÁK, Ivan – BUDÍK, Jan: *Hudba – škola – zítřek. Projekt modernizace pojetí a osnov hudební výchovy na ZDŠ*, Praha 1969.
- POLEDŇÁK, Ivan – POŠ, Vladimír: *Konfrontace. Materiály z mezinárodní konference o hudební výchově v letech 1961 – 1966*, Praha 1968.
- POTTER, Keith: *Four Musical Minimalists. La Monte Young, Terry Riley, Steve Reich, Philip Glass*, Cambridge 2000.

- PUDLÁK, Miroslav: *Minimalismus a čas v hudbě*, Hudební rozhledy, č. 4, 1989, s. 80-183.
- RAAB, Claus: *Musik der Allmählichkeit und des Präsens. Graduelle Verfahren in Music for 18 Musicians von Steve Reich*, In: GRUHN, W. (ed.): *Reflexionen über Musik heute. Texte und Analysen*, Mainz 1981, s. 169-184.
- REESE, Sam: *Music Learning in Your School Computer Lab*, Music Educators Journal, November 1998, s. 31-36.
- REESE, Sam: *MIDI-assisted Composing in Your Classroom*, Music Educators Journal, January 1995, s. 37-40.
- REICH, Steve: *Writings about Music*, Halifax 1974.
- REICH, Steve: *Writings on Music. 1965 – 2000*, Oxford 2002.
- REIMER, Bennett: *Music Education in the Twenty-First Century*, Music Educators Journal, November 1997, s. 33-38.
- RUTHMANN, Alex: *The Composers' Workshop. An Approach to Composing in the Classroom*, Music Educators Journal, March 2007, s. 38-43.
- SALAMAN, William: *Objectives and the Teaching of Composition*, British Journal of Music Education, č. 1, 1988, s. 3-20.
- SALAMAN, William: *Personalities in World Music Education No. 7 – John Paynter*, International Journal of Music Education, November 1988, s. 28-32.
- SALAMAN, William: *Keyboards in Schools*, British Journal of Music Education, č. 2, 1997, s. 143-149.
- SALZMAN, Eric: *Twentieth-Century Music. An Introduction*, New Jersey 1988.
- SANIO, Sabine – METZGER, Christoph – MÖNTMANN, Nina (ed.): *Minimalisms. Rezeptionsformen der 90er Jahre*, Sborník z konference Festival der Berliner Gesellschaft für Neue Musik, Berlin 1998.
- SEDLÁK, František a kol.: *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*, Praha 1983.
- SELF, George: *New Sounds in Class. A Contemporary Approach to Music*, London 1967.
- SELF, George: *Make a New Sound*, London 1976.
- SHERMAN, Robert W.: *Creativity and the Condition of Knowing in Music*, Music Educators Journal, October 1971, s. 18-22.

- SHERMAN, Robert W.: *Creativity and the Condition of Knowing in Music*, Part 2, *Music Educators Journal*, November 1971, s. 58-61.
- SHERMAN, Robert W.: *Creativity and the Condition of Knowing in Music*, Part 3, *Music Educators Journal*, December 1971, s. 48-51.
- SCHAAL, Hans-Jürgen: *Die Überwindung der Langeweile. John Adams versöhnt Minimal Music und Expressionismus*, *Neue Zeitschrift für Musik*, č. 5, 2000, s. 34-36.
- SCHAFER, R. Murray: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*, Toronto 1988.
- SCHAFER, R. Murray: *Schöpferisches Musizieren*, Wien 1971.
- SCHAFER, R. Murray: *Schule des Hörens*, Wien 1972.
- SCHMELING, Astrid: *Raus aus dem neue Musik-Ghetto!. Die Kinder-Kompositionskurze des Ensembles L'art pour l'art*, *Neue Zeitschrift für Musik*, č. 4, 2004, s. 40-42.
- SCHMIDT, Hans-Christian (ed.): *Neue Musik und ihre Vermittlung*, Mainz 1986.
- SCHNEIDER, Hans: *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts – ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*, Saarbrücken 2000.
- SCHNEIDER, Hans – BÖSZE, Cordula – STANGL, Burkhard (ed.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000.
- SCHNEIDER, Hans: *Wege zur Neuen Musik. Chancen für elementare musikalische Erfahrungen*, *mip journal (musik impulse)*, č. 5, 2002, s. 6-11.
- SCHNEIDER, Hans: *Neue Musik kontra Schule?*, *Positionen*, November 2004, s. 8-11.
- SCHNEIDER, Hans: *Klangnetze. Modell einer neuen Lehr-Haltung und Lern-Kultur*, *Positionen*, Mai 1999, s. 2-7.
- SCHWARZ, K. Robert: *Minimalists*, London 1996.
- SMITH, Janice S.: *Elementary Composition Project*, *Music Educators Journal*, č. 2, 1960, s. 85.
- STRAEBEL, Volker: *Patterns, Loops und Phase-shifting. Die Minimal Music des Steve Reich*, *Neue Zeitschrift für Musik*, č. 2, 1999, s. 50-52.

- STRAND, Katherine: *Survey of Indiana Music Teachers on Using Composition in the Classroom*, Journal of Research in Music Education, č. 2, 2006, s. 154-167.
- STRAND, Katherine – NEWBERRY, Erica: *Teachers Share Practical Advice on Classroom Composing*, General Music Today, Winter 2007, s. 14-19.
- STRICKLAND, Edward: *Minimalism. Origins*, Bloomington 1993.
- SWANWICK, Keith: *Teaching Music Musically*, London 1999.
- SYNEK, Jaromír: *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*, disertační práce, Olomouc 2008.
- THACKRAY, R.M.: *Creative Music in Education*, London 1965.
- THOMS, Hollis: *Encouraging the Musical Imagination through Composition*, Music Educators Journal, č. 5, 1987, s. 27-30.
- TILLMAN, June: *Exploring Sound. Creative Musical Projects for Teachers*, London 1976.
- UPITIS, Rena: *Can I Play You My Song? The Compositions and Invented Notations of Children*, Portsmouth 1992.
- VANČÁT, Jaroslav: *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*, Praha 2007.
- VÁŇOVÁ, Hana: *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*, Praha 1989.
- VÁŇOVÁ, Hana: *Rozvoj dětské hudební tvořivosti v podmínkách základní školy*, In: Česká hudební pedagogika a vzdělávání dospělých na počátku 21. století. Sborník z 28. muzikologické konference Janáčkiana, Ostrava 2006, s. 140-150.
- VOJÍŘ, Pavel: *Česká minimální hudba*, Hudební rozhledy, č. 12, 1984, s. 568-569.
- WAGNER, Christoph: *Disziplin und Ekstase. Terry Riley oder Minimal Music als Gegenkultur*, Neue Zeitschrift für Musik, č. 5, 2000, s. 16-19.
- WEBER, Bernhard: *Neue Musik und Vermittlung*, Hildesheim 2003.
- WIGGINS, Jacqueline H.: *Composition as a Teaching Tool*, Music Educators Journal, April 1989, s. 35-38.
- WILSON, Peter Niklas: *Der reduktionistische Impuls. Minimalismus zwischen Fluxus und Popkultur*, Neue Zeitschrift für Musik, č. 5, 2000, s. 12-15.

- WOHLFAHRT, Hans-Theodor: „Nennen Sie es, wie immer Sie wollen“.
Ein Gespräch mit Steve Reich, Neue Zeitschrift für Musik, č. 5, 2000, s. 22-23.
- ZOUHAR, Vít: *Slyšet jinak. Komponování jako výuková metoda i nástroj k poznávání hudebních skladeb*, In: Aeduca 2006, Olomouc 2007, s. 1-5.
- ZOUHAR, Vít: *Slyšet jinak. Každý může být skladatelem*, His Voice, č. 3, 2005, s. 10-12.
- ZOUHAR, Vít: *Hudební výchova bez bariér? K projektům Klangnetze a Slyšet jinak*, In: Zborník Pedagogickej fakulty Prešovskej Univerzity, Prešov 2004, s. 71-77.
- ZOUHAR, Vít: *Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům*, In: Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtě Lea Kestenberga, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29.11.-1.12.2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 186-190.
- ZOUHAR, Vít: *Projekty Response, Klangnetze a Slyšet jinak ve výuce hudební výchovy. Komponování jako výuková metoda*, habilitační přednáška konaná dne 27.6.2005 na PdF OU v Ostravě, rukopis 2005.
- ZOUHAR, Vít – MEDEK, Ivo – SYNEK, Jaromír (ed.): *Slyšet jinak '03. Tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*, Sborník ze semináře zaměřeného na rozvoj kreativity v hudebních činnostech konaného 18. – 20. 11. 2003 na Katedře hudební výchovy PdF UP v Olomouci, Brno 2004.
- ZOUHAR, Vít: *Hudební minimalismus mezi modernou a posthistorií*, In: DANIEL, L. (ed.): *Umění: prostor pro život a hru. Texty: hudba, divadlo, architektura, umění*. Olomouc 2008, s. 125-152.
- ZOUHAR, Vít – MEDEK, Ivo: *Music Making in the Classroom. Possibilities for Czech Music Education*, In: The 2nd World Conference on Arts Education 25 – 28 May 2010 Seoul, Seoul 2010, s. 1-3.

Kompoziční projekty založené na principech minimal music

1. Všeobecně vzdělávací instituce

- BLOM, Diana: *Minimal Music: Roles and Approaches of Teachers Engaging Students with a Contemporary Art Music through Composing Activities*, disertační práce, Sydney 2001, Appendix for Chapter Five, 5B, s. 16-36. Dostupné online na <http://adt.caul.edu.au>.
- CAMPBELL, Patricia Shehan: *From Cage to Glass. Lessons for the Late Twentieth Century*, British Journal of Music Education, č. 1, 1990, s. 15-24.
- FÖRSTEL, François: *Schweizer Käse, fast food und Klangwörter-Menü. Neue Musik selber komponieren*, In: BÄBLER, H. (ed.): *Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa*, Mainz 2001, s. 89-96.
- GERHARDT, Bert: *Multimedial – Minimalistisch. Minimal Music-Komposition am Computer – ein Projekt zum Nachmachen*, Musik und Bildung, č. 1, 2001, s. 20-22.
- GÖTTE, Ulli: *Minimal Music. Musikpraxis in der Schule*, Kassel 2002.
- GÖTTE, Ulli: *Schön einfach – einfach schön. Spielen und Komponieren im Sinne der Minimal Music*, Klasse Musik, č. 1, 2005, s. 32-39.
- GÖTTE, Ulli: *Der weltweite Reiz der Einfachheit*, Musik und Unterricht, č. 77, 2004.
- GÜNTHER, Ulrich – OTT, Thomas: *Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis*, Wolfenbüttel 1984.
- KOSTKA, Stefan M.: *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music*, New York 2006.
- KRÜTZFELDT-JUNKER, Hildegard: *Neue Musik im Unterricht: Steve Reich*, Zeitschrift für Musikpädagogik, č. 5, 1985, s. 17-27.
- LEHMANN-WERMSER, Andreas – SCHADE, Anika: *Angst und Zuversicht?*, Musik und Bildung, č. 4, 2003, s. 8-14.
- NIMCZIK, Ortwin: *Einfach zählen!. Spielerische Annäherungen an das Phänomen der Phasenverschiebung*, Musik und Bildung, č. 3, 2000, s. 47-49.

- NIMCZIK, Ortwin: *Musik mit einem Ton?. Zur unterrichtlichen Behandlung von Ligetis „Musica Ricercata, Nr. 1“*, Musik und Bildung, č. 4, 1991, s. 24-27.
- OBERHAUS, Lars: *Applaus, Applaus, Applaus!*, Musik und Bildung, č. 4, 2006, s. 61-65.
- PARDEY, Wolfgang: *Repetitive Musik von Steve Reich. Analysen, Interpretationen und didaktische Ansätze*, Musik und Bildung, č. 3, 1982, s. 153-162.
- RUSSO, William – AINIS, Jeffrey – STEVENSON, David: *Composing Music. A New Approach*, New Jersey 1983.
- WEBER, Bernard: “...kein fehler imt sysem...”, Musik und Bildung, März 1998, s. 26-33.
- WISHART, Trevor: *Sounds Fun. A Book of Musical Games*, London 1975.

2. Hudební instituce

Berliner Philharmoniker:

www.berliner-philharmoniker.de/education

- BLEEK, Tobias: *Stimulus Potsdamer Platz*, Berliner Philharmoniker – das magazin, Aug/Sept 2003, s. 22-25.
- MACHNIK, Hubert – MILLIKEN, Catherine: *REMIX – Asyla*, Berliner Philharmonie – das magazin, Jan/Feb 2006, s. 30-34.

Carnegie Hall:

www.carnegiehall.org/linkup

- MANNOIA, Richard: *LinkUP! The Orchestra Rocks! Teacher Guide*, New York 2009.
- MANNOIA, Richard: *LinkUP! The Orchestra Rocks! Student Guide*, New York 2009.

London Sinfonietta:

www.londonsinfonietta.org.uk/resources

PATERSON, Anice: *Teachers' Resource Pack. György Ligeti and Steve Reich*, s. 3. Dostupné online na www.londonsinfonietta.org.uk/node/109.

Metropolitan Opera:

www.metoperafamily.org/metopera/about/education/educatorguides

www.metoperafamily.org/education/schools

Publikované práce autorky

VŠETIČKOVÁ, Gabriela: *Holocaust v hudbě? Steve Reich a jeho Different Trains*, Mezinárodní webový sborník hudební výchovy, č. 1, Ostrava 2008, s. 297-304.

VŠETIČKOVÁ, Gabriela: *Komponování jako součást hudební výchovy*, Mezinárodní webový sborník hudební výchovy, č. 1, Ostrava 2009, s. 580-591.

VŠETIČKOVÁ, Gabriela: *Komponování jako součást hudební výchovy*, Talent, č. 6, 2010, s. 6-11.

VŠETIČKOVÁ, Gabriela: „*The music within us*“ aneb John Paynter a jeho podněty pro komponování v hudební výchově, Mezinárodní webový sborník hudební výchovy, č. 1, Ostrava 2010, s. 484-493.

VŠETIČKOVÁ, Gabriela – BUJOKOVÁ, Alena: *Odkaz Lea Kestenberga stále živý*, recenze konference Inovace v hudební pedagogice a výchově. K poctě Lea Kestenberga (1882 – 1962), konané 29. listopadu – 1. prosince 2007 v Olomouci, e-pedagogium č. 2, 2008, s. 139-141.

VŠETIČKOVÁ, Gabriela: Paynter, John – Mills, Janet (ed.): *Thinking and Making. Selections from the Writings of John Paynter on Music in Education*, Oxford 2008, recenze knihy, Opus Musicum č. 2, 2010, s. 124-127.

VŠETIČKOVÁ, Gabriela: *Minimalismus a kreativní procesy v hudební výchově*, příspěvek na konferenci „K současným otázkám interdisciplinárního výzkumu

hudební kultury“, Katedra hudební výchovy PdF UP, 9. 12. 2010, Olomouc 2010.

VŠETIČKOVÁ, Gabriela: *Minimal music a kreativní přístupy v hudební výchově*, Opus Musicum, č. 1, 2011, v tisku.

VŠETIČKOVÁ, Gabriela: *Classroom Composing in the Czech Republic – the Different Hearing Project*, British Journal of Music Education, v tisku.

Citace vlastní práce v zahraničí:

ZOUHAR, Vít – MEDEK, Ivo: *Music Making in the Classroom. Possibilities for Czech Music Education*, In: The 2nd World Conference on Arts Education 25 –28 May 2010 Seoul, Seoul 2010, s. 1-3.

Vybrané internetové zdroje

- ✓ Steve Reich: www.steverreich.com
- ✓ Philip Glass: www.philipglass.com
- ✓ Terry Riley: <http://terryriley.net>
- ✓ John Adams: www.earbox.com
- ✓ Michael Nyman: www.michaelnyman.com
- ✓ Ulli Götte: www.ulligoette.de
- ✓ Diana Blom: www.dianablom.com
- ✓ Slyšet jinak: www.slysetjinak.upol.cz/new
- ✓ Klangnetze: www.klangnetze.at
- ✓ Büro für Konzertpädagogik: www.konzertpaedagogik.de
- ✓ Rámcový vzdělávací plán: www.rvp.cz
- ✓ The National Curriculum in Music: www.nc.uk.net
- ✓ Berlínští filharmonikové: www.berliner-philharmoniker.de
- ✓ London Sinfonietta: www.londonsinfonietta.org.uk
- ✓ Metropolitní opera: www.metoperafamily.org/metopera
- ✓ Carnegie Hall: www.carnegiehall.org

Resumé

Disertační práce se zabývá tématem komponování dětí v hudební výchově v souvislosti s možností zpřístupňování soudobé hudby (po roce 1945). Zamýšlí se nad postavením soudobé hudby ve společnosti a v rámci školy, kde v současné době hraje zcela marginální roli. Avšak díky značné pluralitě svých tvůrčích východisek nám nabízí výborný výchozí materiál pro kreativní činnosti ve vyučování – konkrétně pro elementární komponování. Disertační práce prezentuje toto téma z různých úhlů pohledu, reflektuje jeho vývoj od poloviny 60. let 20. století po současnost v zahraničí i u nás, analyzuje různé přístupy a pojetí, hodnotí jeho přínosy. Zároveň poprvé v českém prostředí přináší ucelený přehled zahraničních hudebně-kreativních koncepcí, které s prvky elementárního komponování pracují.

Vazba soudobé hudby a kreativních činností dětí je v disertační práci konkretizována na příkladu hudebního minimalismu. Minimalismus, který vzniká v 60. letech 20. století ve Spojených státech a je spojován se jmény jako Steve Reich, Philip Glass, Terry Riley či La Monte Young, se vyznačuje charakteristickými kompozičními postupy při práci s hudebním materiálem, které mohou být využity při práci s dětmi na vlastních tvůrčích projektech. Tato disertační práce analyzuje některé z těchto projektů (které proběhly na zahraničních všeobecně vzdělávacích školách či pod záštitou významných hudebních institucí), a zkoumá, jak lze minimalistické kompoziční principy uplatnit v praxi.

Práce je rozdělena do čtyř částí. První se věnuje komponování dětí v souvislosti se soudobou hudbou. Druhá představuje zahraniční kreativní koncepce, které pracují s elementárním komponováním (včetně českého projektu *Slyšet jinak*). Třetí část pojednává o fenoménu minimal music a jeho principech tvorby, a čtvrtá přináší ukázkou konkrétních projektů s využitím prvků hudebního minimalismu a jejich analýzu.

Abstract

The dissertation deals with the topic of children's composing in the music education in connection with the possibility to open up children to the contemporary music (after 1945). It reflects the position of modern music in the society and in the school, where it plays only a marginal role at the moment. However, thanks to the plurality of the creative sources it offers a perfect initial material for the creative work in the music education – classroom composing in particular. The dissertation presents this topic from different points of view, it reflects its development from the mid 1960's to the present in the foreign countries and in the Czech Republic (former Czechoslovakia), it analyses different approaches and conceptions, and also evaluates its contributions. At the same time it introduces for the first time in the Czech background a comprehensive view of the foreign creative music conceptions that work with the elements of classroom composing.

The dissertation concretizes the link between contemporary music and the creative work of children on example of minimal music. Minimalism originates in the 1960's in the United States and is connected with names such as Steve Reich, Philip Glass, Terry Riley or La Monte Young. Minimalism distinguishes itself by a number of compositional features in the work with the musical material which could be suitable for the work of children on their own creative projects. This dissertation analysis some of these projects (that were realized in the foreign schools or under the guidance of important musical institutions) and explores how minimalist compositional techniques are used in praxis.

The dissertation is divided into four parts. The first part is focused on the classroom composing in connection with the contemporary music. The second presents the foreign creative conceptions which work with the classroom composing (including the Czech project *Slyšet jinak – Hear Differently*). The third deals with the phenomenon of minimal music and its principles of work and the fourth part brings a sample of projects that use elements of minimal music and its analysis.

Resümee

Die Dissertationsarbeit beschäftigt sich mit dem Thema des Komponieren der Kinder im Musikunterricht, im Zusammenhang mit der Möglichkeit, dadurch die zeitgenössische Musik (nach dem Jahre 1945) kennen zu lernen. Sie setzt sich mit der Lage der modernen Musik in der Gesellschaft und im Rahmen des Schulunterrichts auseinander, in dem sie in der heutigen Zeit eine ganz marginale Rolle spielt. Aber dank der wesentlichen Pluralität ihrer kreativen Ausgangspunkte bietet sie uns ein ausgezeichnetes Ausgangsmaterial für unterschiedliche Schaffenstätigkeiten – konkret für das sogenannte elementare Komponieren. Die Dissertationsarbeit präsentiert dieses Thema von unterschiedlichen Perspektiven aus, sie reflektiert seine Entwicklung im Ausland und in Tschechien seit der Hälfte der 60er Jahre des 20sten Jahrhunderts bis heute, sie analysiert die unterschiedliche Verhalten dazu und Auffassungen darüber und bewertet seine Beiträge. Gleichzeitig bringt die Arbeit (zum erstenmal in der tschechischen Fachliteratur) eine geschlossene Übersicht über die ausländischen musikalisch-kreativen Konzeptionen, die mit dem Element des elementaren Komponierens arbeiten.

Die Verbindung von der gegenwärtigen Musik und der kreativen Tätigkeiten der Kinder wird hier am Beispiel des musikalischen Minimalismus konkretisiert. Der Minimalismus entstand in den USA in den 60en Jahren des 20sten Jahrhunderts und er ist mit Namen wie Steve Reich, Philip Glass, Terry Riley oder La Monte Young verbunden. In der Arbeit mit dem Tonmaterial kennzeichnet er sich durch einige charakteristischen Zeichen, die auch bei der Arbeit der Kinder während eigener kreativer Projekten genutzt werden. Diese Dissertationsarbeit analysiert einige dieser Projekten (die in den ausländischen Schulen oder unter der Führung bedeutender Musikinstitutionen durchgeführt wurden), und erforscht, wie man diese Kompositionstechniken in der Praxis zur Geltung bringen kann.

Die Dissertationsarbeit ist in vier Kapitel unterteilt. Das erste beschäftigt sich mit dem elementaren Komponieren in Verbindung mit der modernen Musik. Das zweite stellt ausländische Konzeptionen vor, die mit dem elementaren

Komponieren arbeiten (einschließlich dem tschechischen Projekt *Slyšet jinak – Anders hören*). Das dritte Kapitel behandelt das Phänomen Minimal Music und seine Schaffungsprinzipien, und das vierte analysiert konkrete Projekte mit den Elementen des Minimalismus.

Klíčová slova

Klíčová slova

Komponování, elementární komponování, týmová kompozice.
Soudobá hudba, nová hudba, moderní hudba, experimentální hudba.
Hudební minimalismus, minimal music.
Kreativita.

Keywords

Composition, classroom composing, team composing.
Contemporary music, modern music, experimental music.
Minimalism, minimal music.
Creativity.

Schlüsselworte

Komponieren, elementares Komponieren, Team-Komponieren.
Zeitgenössische Musik, Neue Musik, moderne Musik, experimentelle Musik.
Minimalismus, Minimal Music.
Kreativität.